UNIVERSITE DE POITIERS

Faculté de médecine et de pharmacie

Ecole d'orthophonie

Année 2011-2012 Mémoire N° 2012.10

MEMOIRE

En vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

présenté par

Laure Flanquart

ACCOMPAGNEMENT EN CAMSP-CMPP DE PARENTS AYANT UN ENFANT DE 3 A 7 ANS PRESENTANT UN RETARD SEVERE DE LANGAGE ORAL

Soutenu le 6 juillet 2012 à Poitiers

Directeurs du mémoire : Monsieur Joël Uzé, praticien hospitalier
Madame Catherine Cudennec, orthophoniste

Membres du jury : Monsieur Joël Uzé, praticien hospitalier
Madame Catherine Cudennec, orthophoniste,
Madame Virginie Laval, enseignant-chercheur

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Mr Uzé, qui a toujours été positif et qui a su me faire avancer dans ma réflexion tout au long de l'année. Votre franchise et votre rapidité dans vos réponses (ainsi que votre humour !) m'ont été d'une grande aide dans la mise en place et la rédaction du mémoire.

Je remercie également Mme Cudennec, co-directrice et orthophoniste, qui a donné beaucoup de son temps pour ce mémoire et qui m'a accompagnée dans toutes les séances de groupe. J'ai beaucoup appris pendant mes stages sur deux années consécutives avec vous. Votre énergie et votre soutien m'ont été très précieux cette année !

J'adresse aussi mes remerciements à tous les parents qui ont accepté de participer à ce projet, et qui m'ont fait partager leur expérience de père ou de mère. Grâce à eux, je pense avoir appris qu'une bonne prise en charge orthophonique ne peut se faire sans un partenariat avec les familles.

De même, je remercie Mme Hélio, Mme Pereira Da Silva, Mme Rémy, et Mme Devillard, orthophonistes, qui m'ont aussi donné des pistes dans la construction de ce mémoire.

Mes remerciements vont également à l'équipe du CAMSP-CMPP « Gaston Chaissac » à Rennes qui m'a accueillie cette année, et notamment à ceux qui m'ont accordé des entretiens pour discuter des enfants de mon protocole.

SOMMAIRE

A. INTRODUCTION 1

B. METHODES 2

I. LE CHOIX DE LA POPULATION 2

II. LA MISE EN PLACE DES SEANCES ET LA CONSTRUCTION DU PROJET 3

III. PRÉSENTATION DES FAMILLES 4

1. Groupe 1 (vendredi à 14h30) : 4
2. Groupe 2 (vendredi à 17h30) : 7

C. LES SEANCES 10

I. SEANCE N°1 : LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT 10

1. Introduction 10
2. Contenu de la séance. 10
3. Les réactions des groupes 16

II. SEANCE N°2 : COMMENT FACILITER LA COMMUNICATION AVEC SON ENFANT ?.. 20

1. Introduction : 20
2. Le contenu de la séance 20
3. Les réactions des groupes 27

III. SEANCE N°3 : LE LIEN ENTRE LE LANGAGE, L'AUTONOMIE, ET LES REGLES AU QUOTIDIEN 31

1. Introduction 31
2. Contenu de la séance 31
3. Les réactions des groupes 37

IV. SEANCE N°4 : LE JEU, SUPPORT DU LANGAGE ORAL CHEZ L'ENFANT 42

1. Introduction 42
2. Le contenu de la séance 43
3. Les réactions des groupes 49

V. SEANCE N°5 : LE JEU, SUPPORT DU LANGAGE ORAL CHEZ L'ENFANT (2) 57

1. Introduction 57
2. Le groupe 1 : 57

VI. SEANCE N°6 : LES COMPTINES ET LES LIVRES 65

1. Introduction 65
2. Le contenu de la séance : 66
3. Les réactions des groupes : 72

D. RESULTATS 77

I. LES SEANCES DE GROUPE SONT-ELLES UN BON OUTIL POUR L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL ? 77

1. Le ressenti des parents sur le groupe 77
2. La répartition des séances 79
3. Autres remarques importantes : 80

II. L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL A-T-IL DES REPERCUSSIONS SUR LE QUOTIDIEN DES PARENTS ? 81

1. Etes-vous davantage rassuré(e) ? 81
2. Votre regard sur votre enfant a-t-il changé ? 81
3. Qu'avez-vous mis en place à la maison ? 82

III. L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL A-T-IL DES REPERCUSSIONS SUR L'ENFANT ? . 85

1. Samuel 85
2. Malik 87
3. Jonathan 88
4. Mounir 88
5. Yazid 89
6. Marine 90

IV. CONCLUSION 91

E. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS 92

I. SUR LE PLAN THEORIQUE 92

II. SUR LE PLAN PRATIQUE 93

1. Le choix de la population et la constitution des groupes 93
2. Le contenu des séances 95
3. La mise en place du projet et son déroulement dans le temps 96

III. SUR LE PLAN PERSONNEL 98

F. CONCLUSION 100

G. BIBLIOGRAPHIE 101

H. ANNEXES 103

A. INTRODUCTION

Un intérêt grandissant est porté à l'accompagnement parental en orthophonie aujourd'hui. Pour les professionnels français, il consiste en général à informer les parents sur les difficultés de leur enfant et à les conseiller sur quelques adaptations à mettre en place au quotidien. Seulement, cet accompagnement parental est souvent fait de manière informelle, et peu d'études ont permis d'attester de son efficacité. Pourtant, des programmes de guidance parentale ont vu le jour, notamment à l'étranger. On y retrouve par exemple la John Tracy Clinic adaptée pour les enfants atteints de surdité, et la méthode HANEN pour les enfants autistes ou ayant un retard de langage oral. Ces méthodes se font sous forme de « cours » reçus chez soi, ou sous forme de séances de groupe.

Par ce mémoire, je voulais me pencher sur la mise en place d'un projet d'accompagnement en groupe autour des difficultés de langage oral chez l'enfant. En effet, les retards sévères de langage oral compromettent la communication familiale, et beaucoup de parents se sentent démunis face à l'inintelligibilité du message de leur enfant. Ils adoptent alors des attitudes qui ne sont pas toujours adéquates, telles que faire semblant d'avoir compris son enfant alors que ce n'est pas le cas. Les objectifs de cette expérience étaient de les informer sur les difficultés de langage oral, de leur permettre d'observer qu'ils ne sont pas seuls dans cette situation, de mettre en avant des adaptations simples à faire au quotidien, et donc de les rendre plus actifs auprès de leur enfant en réinvestissant leurs compétences de parents en matière de communication.

Par conséquent, l'accompagnement parental sous forme de groupes est-il adapté, et trouve-t-il son utilité auprès des familles ? Nous déclinerons cette question en trois hypothèses : Le groupe est-il un outil adapté pour un projet d'accompagnement parental ? Cet accompagnement a-t-il des répercussions sur le quotidien des parents ? Et sur celui de l'enfant ?

Pour y répondre, je commencerai par expliquer la manière dont a été construit ce projet. Puis je présenterai le contenu des différentes séances que j'ai animées tout en m'appuyant sur les références théoriques qui m'ont aidée à les construire. J'analyserai ensuite les résultats en me basant sur le bilan qu'en ont fait les parents, ce qui me permettra d'en discuter certains aspects, et de conclure.

B. METHODES

I. LE CHOIX DE LA POPULATION

Pour le choix de ma population, j'ai pu bénéficier de l'aide des deux orthophonistes du centre qui m'ont aidée à faire une présélection des familles.

Je suis partie du principe que je m'adressais essentiellement à des parents ayant un enfant avec un retard sévère du langage oral. J'appelle retard sévère tout enfant présentant une quasi-absence de langage à trois ans ou plus, ou tout enfant ayant un profil général inférieur ou égal à -2 écarts-types en production au test orthophonique, associé ou non à des difficultés de compréhension ou pragmatiques.

Pour le test, j'ai utilisé l'ELO (Evaluation du Langage Oral) de Khomsi, car il a l'avantage d'être très rapide à passer (cf. annexe p. I). En général, les enfants ayant pu faire ce test avait des caractéristiques communes telles que :

- Un score inférieur ou égal au percentile 25 en répétition de mots par rapport à leur classe d'âge.
- Et/ou un score inférieur ou égal au percentile 10 en morphosyntaxe et en répétition d'énoncés par rapport à leur classe d'âge.

Bien entendu, je ne me suis pas uniquement basée sur ce test pour évaluer les capacités de l'enfant. En effet, certains petits ne sont pas « testables », le bilan pouvait donc être une observation clinique uniquement. Par ailleurs, quel que soit l'enfant, la communication en situation naturelle est aussi importante à évaluer. Mon objectif était de voir si celui-ci essayait ou non d'entrer en communication avec son interlocuteur, que ce soit par la communication verbale ou non verbale, et quelles que soient ses difficultés de langage oral. Il était aussi intéressant d'analyser si son discours était adapté à la situation : Répond-il aux questions ? Son langage est-il « plaqué » ? Présente-t-il une écholalie ? Etc. J'ai donc également beaucoup observé ce qu'on pourrait appeler la pragmatique du langage.

De même, je n'ai pas fait de distinction entre retard de langage oral primaire ou secondaire. Le retard de langage oral primaire est un retard sans cause sous-jacente, alors que le retard de langage oral secondaire correspond à des difficultés de langage apparaissant à la suite d'un autre problème (trisomie 21, surdité, autisme, etc.). Pour moi, dans les deux cas, les

parents se sentent autant démunis, et c'est donc pour cela que j'ai proposé ce projet à des familles ayant des enfants très différents.

Les enfants de mon étude ont entre 3 et 7 ans. L'écart semble important mais l'objectif était aussi de faire deux groupes selon les difficultés. J'avais notamment pensé à faire un groupe de parents dont les enfants commencent à entrer dans le langage, et un autre dont les enfants sont plus âgés mais parlent très mal.

II. LA MISE EN PLACE DES SEANCES ET LA CONSTRUCTION DU PROJET

Premièrement, j'ai proposé le projet à 23 familles en entretien individuel, mais seules 10 l'ont accepté. Avec les 10 couples de parents restants, nous avons prolongé ce premier entretien pour qu'ils me parlent des difficultés de leur enfant de façon assez précise. Pour cela, j'ai construit une trame composée de questions que j'ai remplie au fur et à mesure avec eux (cf. annexe p. III). Cette trame me permettait ainsi de voir en détail les difficultés de l'enfant et également le positionnement des parents face à ses problèmes. Je me suis d'ailleurs aidée de ces comptes-rendus pour construire mes séances par la suite.

Je leur ai également demandé leurs disponibilités pour pouvoir mettre les séances de groupe à des heures qui leur conviendraient. Je me suis alors rendue compte qu'il ne serait pas possible de faire les groupes tels que je me les étais imaginée, c'est-à-dire selon les aptitudes et l'âge des enfants. Ils se sont donc constitués selon la disponibilité des parents. Le vendredi, le premier groupe qui venait à 14h30 était composé de 6 mamans, et le deuxième, celui de 17h30 se constituait de 2 couples, ainsi que d'un père seul et d'une mère seule.

J'ai ensuite demandé à chaque famille l'autorisation de prendre contact avec l'enseignant de l'enfant pour avoir un avis plus général, et surtout un point de vue sur la socialisation de celui-ci (cf. annexes p. VII).

La deuxième étape a été la construction des séances de groupe et leur déroulement. Elles ont été au nombre de six et ont eu lieu de novembre à fin mars. Lors de chacune d'elles, je me suis aidée d'un diaporama projeté au mur pour avoir un fil conducteur dans les discussions. Leur contenu sera décrit dans la partie suivante ; dans les commentaires, j'emploierai d'ailleurs parfois le « nous », qui désigne ma présence et celle de Mme Cudennec, qui a assisté à toutes les séances de groupe.

Par ailleurs, j'ai également réalisé un entretien individuel au milieu de ce projet afin de voir avec les parents si les séances leur convenaient, et pour répondre à leurs questions plus personnelles.

La troisième étape s'est composée d'un bilan final fin avril/début mai avec les parents pour savoir ce qu'ils ont pensé de ce projet (cf. annexe p. XI). J'ai aussi complété mes résultats sur chaque enfant, avec l'avis de son enseignant, et avec celui de l'équipe pluridisciplinaire du CAMSP-CMPP, pour faire le point sur son évolution.

III. PRÉSENTATION DES FAMILLES

Pour information, tous les prénoms des enfants ont été changés.

1. Groupe 1 (vendredi à 14h30) :

1.1. Mme I., mère de Malik (né en juin 2006)

Mme I. a été présente à toutes les séances de groupes et à tous les entretiens individuels.

Malik est un petit garçon de 5 ans ½ scolarisé en grande section de maternelle (GSM). Il est suivi par une psychologue ainsi qu'en groupe[1]. Il est posé, mais semble surtout peu animé, dans la lune. Il paraît avoir une inhibition motrice et langagière au premier contact. La psychologue qui le suit me dit également qu'il manque d'autonomie et que la famille semble avoir quelques soucis éducatifs. Au niveau du langage, il présente de grosses difficultés de compréhension, surtout dues à un manque de vocabulaire, bien que la mère souligne qu'il a fait des progrès ces derniers temps. En séance, Malik tente d'entrer en communication avec nous, comprend les énoncés simples, et y répond de manière assez adaptée quand on arrive à accrocher son attention. Sur le plan de l'expression, il présente un retard de parole mais surtout un gros retard de langage avec une mauvaise construction syntaxique, les verbes étant rarement conjugués, les mots-outils absents et les flexions du genre et du nombre confondues.

1.2. Mme M., mère de Mounir (né en octobre 2006)

La mère de Mounir a assisté à 5 séances de groupe (elle était absente à la dernière), et a été présente à tous les entretiens individuels.

[1] Les groupes d'enfants au CAMSP-CMPP « Gaston Chaissac » sont tous animés par une orthophoniste et une psychomotricienne cette année.

Mounir est un petit garçon de 5 ans scolarisé en moyenne section de maternelle (MSM). Il est suivi par Mme Cudennec en séance individuel d'orthophonie ainsi qu'en groupe. Il a présenté à la naissance un syndrome malformatif avec une hernie diaphragmatique, une division vélaire, une cardiopathie, un mamelon surnuméraire, et l'absence de la dernière phalange aux auriculaires. Aujourd'hui, il présente un important retard de langage oral. Il ne dit que des voyelles, et seuls les sons [l], [p] et [m] forment le tableau consonantique. Ces productions sont inintelligibles, même si Mounir tente de se faire comprendre également par les gestes, et notamment par le pointage. C'est un petit garçon qui a envie de communiquer, et qui insiste quand il ne se fait pas comprendre.

1.3. Mme B., mère de Samuel (né en mars 2008)

Mme B. a été présente à toutes les séances de groupe et à tous les entretiens individuels.

Samuel a 3 ans et est scolarisé en petite section (PSM). Il est suivi par une psychologue ainsi qu'en groupe. Sa mère est congolaise, mais s'est installée en France pour faire ses études supérieures. Son mari est également congolais mais est resté dans son pays d'origine. Samuel a une maladie rare : la dysplasie ectodermique anhidrotique. Les caractéristiques générales de cette maladie sont une absence de transpiration l'empêchant de supporter les températures supérieures à 23°C, une absence de phanères, et une absence de dents. Samuel présente en plus de grosses difficultés sur le plan du langage. La psychologue le décrit avec des traits autistiques, mais je trouve que son écholalie contraste beaucoup avec son envie d'entrer en communication avec autrui. Il cherche mon regard, me fait participer à ses jeux, même si ces derniers sont très répétitifs. La compréhension semble difficile, Samuel ne répondant qu'aux énoncés très simples. Son lexique est également pauvre, mais il présente des capacités de mémorisation surprenantes, notamment sur ce qui est visuel (lettres, chiffres). Sur le plan expressif, ses phrases sont courtes mais compréhensibles malgré le retard de langage. Ses interventions orales sont par contre peu nombreuses. Il semble aussi avoir un retard de parole avec la présence de simplifications, et ma question se pose sur l'articulation : les constrictives sourdes sont toutes sonorisées, mais je ne parviens pas à savoir s'il s'agit d'un vrai trouble d'articulation ou si les difficultés sont dues à l'absence de dents. En faisant des recherches sur cette maladie, je n'ai trouvé aucune information sur d'éventuels troubles du langage ou psychologiques associés. La mère me semble par contre triste lors de l'entretien ; elle me dit d'ailleurs qu'elle ne peut pas rentrer au Congo à cause de son fils qui ne supporte pas la chaleur. La psychologue me dira peu de temps après qu'elle est certainement dépressive.

1.4. Mme E., mère de Yazid (né en avril 2007)

Mme E. a été présente à 3 séances de groupe, mais m'a demandé de lui refaire seule celles qu'elle n'avait pu suivre. Elle a également assisté à tous les entretiens individuels.

Yazid est un petit garçon de 4 ans scolarisé en MSM. Il est suivi par une orthophoniste et une psychomotricienne en séance individuelle. Yazid est atteint de la maladie de l'X fragile. Il présente une déficience intellectuelle et des troubles du comportement. Il chute souvent, et des tremblements ont été observés par la psychomotricienne. Les parents sont d'origine marocaine et sont cousins germains. Yazid est le deuxième enfant du couple, l'aîné ne présentant pas de difficultés notables. Par contre, une fille était attendue, mais la petite, atteinte d'une spina bifida, n'a pas survécu et est décédée à deux mois. Sur le plan du langage, les difficultés de communication de Yazid sont importantes, même si de nombreux progrès sont apparus dernièrement. Il entre en communication avec l'adulte même si le contact visuel reste difficile pour lui. Il présente un retard de langage et de parole important. Des troubles d'articulation sont aussi à noter. Les mots sortent de sa bouche précipitamment ce qui l'empêche parfois d'être compréhensible. Le jeu est plutôt construit, mais Yazid présente également des difficultés de concentration qui le font changer rapidement d'activités.

1.5. Mme S., mère de Yasmine (née en décembre 2007)

La mère de Yasmine a assisté à 3 séances de groupe (la première, la deuxième et la cinquième). Elle a été présente à l'entretien initial, à l'entretien individuel au milieu du projet, mais n'a pas pu se rendre au centre pour le bilan final.

Yasmine est une petite fille de 3 ans scolarisée en PSM. Elle est suivie en groupe au CAMSP-CMPP, et par une orthophoniste en libéral. Elle est atteinte de trisomie 21. Elle présente une forte inhibition en lien avec une conscience de ses difficultés. Elle a tendance à beaucoup s'isoler. Sa relation avec les autres enfants est donc difficile. Un retard de langage et de parole est aussi constaté, mais Yasmine a envie de communiquer. Elle commence à commenter ce qu'elle voit et observe beaucoup. Son langage n'est pas plaqué, et elle répond de façon adaptée. Elle se montre par ailleurs très autonome, notamment à la maison, révélant d'ailleurs une forte personnalité. Sa mère me dira qu'elle est très têtue.

1.6. Mme D., mère de Baptiste (né en décembre 2005)

La mère de Baptiste n'a été présente qu'à la quatrième séance de groupe et, en dehors de l'entretien initial, elle n'a pas assisté aux autres entretiens individuels.

Baptiste a 5 ans ½ et est scolarisé en GSM (il est maintenu cette année). Il est suivi en groupe et en individuel par Mme Cudennec. Il présente une forte inhibition, avec un retard de parole et langage qui persiste dans le temps. Il est cependant dans la communication avec l'autre. Son discours est également intelligible et informatif. La compréhension est parfois difficile surtout sur les énoncés complexes. Ses productions sont ponctuées de simplifications autant syntaxiques que phonémiques. Il a aussi besoin d'être encouragé pour oser s'exprimer. Ce petit garçon est également énurétique. Des problèmes d'ordre psychologique semblent donc s'ajouter à ce tableau, mais les parents refusent pour le moment ce type de prise en charge.

2. Groupe 2 (vendredi à 17h30) :

2.1. Mr et Mme G., parents de Marine (née en juin 2006)

Le père de Marine a assisté à toutes les séances. A cause de sa grossesse, Madame n'a pu se déplacer qu'à deux séances. Les deux parents ont cependant été présents tous les deux aux entretiens individuels.

Marine est une petite fille de 5 ans ½ scolarisée en MSM (elle a été maintenue dans cette classe cette année). Elle est suivie en groupe et en individuel par Mme Cudennec. Elle présente un retard global. Sur le plan orthophonique, elle a un retard de parole et un retard de langage, associés à de légères difficultés de compréhension. Son langage n'est pas toujours intelligible, Marine pouvant s'exprimer avec un jargon particulier dans certaines situations. Elle peut également répondre de façon peu adaptée : elle a tendance à répondre à côté, ou à avoir un discours décousu. Son attention est labile, et elle peut se montrer très impulsive. De nouvelles recherches génétiques sont en cours même si les précédentes n'avaient rien montré. Des investigations sont également menées pour dépister une éventuelle épilepsie. Mme Cudennec demande aussi régulièrement aux parents de consulter un ORL, car Marine présente de nombreuses otites séro-muqueuses avec, lors de ces épisodes, des seuils auditifs allant de 40 à 50 dB.

2.2. Mr et Mme L., parents de Jonathan (né en septembre 2007)

Le père a été présent à toutes les séances de groupe. Le couple a assisté aux deux premières séances individuelles, mais le père est ensuite venu seul pour le bilan final.

Jonathan est un petit garçon de 4 ans scolarisé en MSM. Il est suivi en individuel par Mme Cudennec. Il présente de sévères difficultés en expression associées à des difficultés de compréhension. Il est très souvent inintelligible, ses productions se composant de voyelles ou de consonnes assourdies : par exemple, [i] signifie « livre », et [wa] « mouchoir ». Il présente donc un retard de langage avec des énoncés de deux mots au maximum, et un retard de parole avec de nombreuses simplifications. Sont associés aussi des troubles d'articulation sur le [ʃ] et le [ʒ] qu'il ne prononce pas, et sur tous les sons constrictifs voisés qu'il assourdit. De manière générale, la répétition améliore peu la prononciation. Par ailleurs, il se montre opposant, insolent vis-à-vis de son père, et dans la toute puissance lors de l'entretien d'octobre. Son père me dit que son fils « marche à la carotte ». Il est à noter que l'autre enfant du couple âgée de 6 ans présente également de grosses difficultés de langage. Le père lui-même me dira qu'il a commencé à parler à 5 ans.

2.3. Mme Y., mère de Raja (née en juillet 2006)

La mère de Raja a assisté à deux séances (la deuxième et la troisième), et a été présente à tous les entretiens individuels, hormis le dernier.

Raja est une petite fille de 5 ans, scolarisée en MSM (elle a été maintenue). Elle est suivie en individuel en psychomotricité, ainsi qu'en groupe. Elle présente un retard global très important. Sa mère m'explique qu'elle a accouché au Maroc mais qu'à la naissance, elle n'a pas vu sa fille pendant dix minutes. Aujourd'hui, les symptômes de Raja évoquent une anoxie néonatale et un tableau d'infirmité motrice d'origine cérébrale (IMOC). Elle est en grande difficulté sur le plan moteur, même si la psychomotricienne me dit qu'elle est surprenante en motricité fine. Elle semble également déficiente, même si à l'heure actuelle, aucun test psychométrique n'a été fait. Pendant l'entretien initial, Raja n'hésite pas à pointer du doigt pour se faire comprendre et tape sur le bras de sa mère pour attirer son attention. L'attention conjointe est acquise, et Raja se retourne quand elle entend son prénom. Sur le plan du langage, cette petite fille s'est par contre montrée mutique. Elle me fixait du regard, me souriait, a réussi à me montrer du doigt quelques images de l'ELO. Le seul mot que j'ai pu entendre était [a wa] correspondant à un « au revoir » au moment de partir. En discutant avec Mme Y., celle-ci me dit que Raja prononce quelques mots isolés. Elle ne parle que français avec Raja, et non berbère, car elle a peur que sa fille finisse par tout mélanger.

2.4. Mr et Mme LG., parents de Sébastien (né en janvier 2005)

Les parents de Sébastien ont assisté à une séance de groupe (la deuxième), et ont été présents aux deux premiers entretiens individuels.

Sébastien est un petit garçon de 6 ans ½, scolarisé au CP. Il est suivi en individuel par Mme Cudennec. Il présente un retard de langage sévère faisant penser à un tableau de dysphasie phonologique-syntaxique. Les progrès sont lents, les mots sont très déformés, ses phrases sont agrammatiques, et il semble présenter un manque du mot à certains moments. Il existe aussi une sorte de dissociation automatico-volontaire au niveau des praxies bucco-faciales. La compréhension est correcte même si des difficultés persistent sur les énoncés complexes. Il pallie parfois son manque d'intelligibilité par des gestes. Il se montre également très intéressé et motivé par l'apprentissage du langage écrit. A la maison, Sébastien a des problèmes de comportement, certainement dus en partie à des difficultés éducatives de la part des parents.

C. LES SEANCES

I. SEANCE N°1 : LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT

1. Introduction

Cette séance portait sur le développement du langage de l'enfant. Beaucoup de parents veulent des informations à ce sujet en se demandant si la manière dont évolue leur enfant sur le plan du langage est « normale ». Le but de cette séance était donc de leur montrer les différents stades du développement du langage oral, tout en leur spécifiant que l'enfant ne pourra jamais sauter d'étapes dans la construction de son langage. Par conséquent, l'objectif n'était pas de donner des âges-clés d'acquisition de tel ou tel stade, mais de leur faire comprendre les appuis nécessaires pour évoluer sur le plan linguistique.

Pour cette séance, je me suis donc basée sur les grandes étapes de développement du langage oral de l'enfant, en mettant également en avant le rôle des parents surtout au début de ce développement. Le modèle que j'ai proposé aux parents est certes très schématique, mais le but n'était pas d'en faire des orthophonistes. D'ailleurs, je n'ai employé volontairement aucun terme « technique » qu'ils n'auraient pu comprendre. J'utilise ces termes dans mon mémoire pour en faciliter la rédaction, mais ils n'y ont pas figuré dans mes interventions.

2. Contenu de la séance.

2.1. La communication et les prérequis du langage oral

Comme point de départ, j'ai choisi d'aborder la communication avant de parler du langage. En effet, certains parents sont tellement concentrés sur l'évolution du langage en tant que tel, qu'ils en oublient la communication en général. Comme le disent certains auteurs, l'enfant possède des dons innés, dont le principal est la volonté d'entrer en contact avec autrui, et de répondre à ses sollicitations. Selon Bruner, *« il est évident qu'une part considérable de l'activité de l'enfant durant la première année et demie de sa vie est extraordinairement sociable et axée sur la communication »* (1987, p. 21). Mais si nous regardons de plus près cette première année et demie de vie, nous nous rendons vite compte que cette durée est dominée en majorité par une absence de langage, l'enfant n'acquérant vraiment une communication verbale efficace qu'entre 12 et 18 mois environ, stade des premiers mots. Communiquer ne se résume donc pas qu'à parler. Selon le dictionnaire

d'orthophonie, la communication est un ensemble plus vaste qui regroupe les moyens verbaux et non verbaux permettant d'*« échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu »* (Brin, Courrier, Lederlé, & Masy, 2004, p. 54).

Pour leur expliquer l'aspect non-verbal de la communication, je suis partie de leur propre expérience de parents, à savoir le comportement de leur enfant à la naissance. Je leur ai demandé ce que faisait le bébé pour se faire comprendre au départ. Les pleurs ont été trouvés très rapidement par les parents, mais le reste, tel que regarder, sourire ou bouger, s'est avéré plus difficile. Nous avons ensuite abordé la communication non verbale de l'enfant un peu plus âgé, en montrant l'importance du pointage, ou de l'attention conjointe. Cette attention partagée, comme le remarque Bruner (1987), va permettre d'établir entre l'enfant et l'adulte un point de référence commun. Tous ces éléments sont en effet des appuis indispensables au développement du langage oral de l'enfant, car ils permettent aux parents de verbaliser les gestes ou les expressions de leur enfant. Cependant, comme le souligne Rondal (1983), la mère va aussi se servir de cette communication non-verbale pour attirer l'attention de l'enfant sur quelque chose, et lui attribuer une signification. J'ai alors pris l'exemple d'une mère qui interpelle son fils sur un élément tout en le montrant du doigt et en faisant des va-et-vient du regard entre l'enfant et l'élément désigné : « Oh, regarde Léo, le lion ! Tu as vu le lion ? ».

Ainsi, les parents établissent les premières formes d'interaction avec leur enfant, et ouvrent une porte sur le langage oral. Comme l'expliquent Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), ces interactions peuvent être initiées par les parents, mais également par l'enfant lui-même.

Cet aparté leur a également permis de voir que tout au long de notre vie, nous continuons également à utiliser cette communication non-verbale qui vient appuyer, voire parfois suppléer, le langage oral. Je reprendrai donc ce lien entre communication verbale et non-verbale plusieurs fois dans cette séance. En effet, je voulais insister sur le fait que le langage fait partie d'un tout plus général, et qu'il était également important d'y accorder de l'attention.

2.2. L'entrée dans le langage : le prélangage

Le prélangage a poursuivi cette entrée dans la matière. Nous sommes donc revenus sur les cris du tout petit qui vont se transformer progressivement en vocalisations et en babillage. J'ai surtout employé auprès des parents le terme de « vocalisations », plus explicite au niveau du sens, plutôt que « babillage ». J'ai donc expliqué que les vocalisations étaient semblables

entre tous les enfants du monde, car les tout petits ne différenciaient pas les sons de chacune des langues. J'ai cependant ajouté qu'à partir de 6 mois, le babillage devenait différencié. D'un point de vue théorique, cette différenciation provient surtout d'une prise de conscience des sons de la langue maternelle, et d'un phénomène d'imitation lié à *« un meilleur contrôle de l'appareil phonatoire »* (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002, p. 63). Cette aptitude à imiter va donc aboutir à un babil de l'enfant qui se rapproche de plus en plus de la langue utilisée par ses parents. Mais le point essentiel que j'ai surtout abordé lors de la séance, est qu'au départ l'enfant va expérimenter par hasard l'utilisation de son appareil phonatoire, et va recommencer ce jeu par plaisir. Cependant, ce jeu n'est pas forcément adressé à l'autre, et ce sont donc les parents qui vont intervenir dans ce processus. L'enfant va alors prendre conscience que ses productions sonores provoquent une réaction de son entourage social. Par leurs imitations et leurs répétitions, les parents vont ainsi montrer au bébé que les productions peuvent se faire sur un principe de réciprocité. En effet, Tom Bower (1973), cité par Bruner (1987), souligne que la réaction de l'entourage face à une action ou à un comportement de l'enfant est le meilleur soutien pour l'évolution de ce dernier. Par conséquent, l'absence de réaction sociale a un effet destructeur et a un impact direct sur l'acquisition du langage. Afin que les parents comprennent bien leur rôle sur cette notion, j'ai repris cette idée générale de réciprocité lors de ma séance de groupe en imitant une scène entre une mère et son enfant.

Cette partie pourrait paraître inutile, puisque les enfants concernés par mon projet ont entre 3 et 7 ans. Cependant, elle a permis à une maman de comparer les points abordés avec l'évolution de son fils et de nous informer qu'il n'avait jamais babillé. Par ailleurs, beaucoup de parents présents ont d'autres enfants en bas âge, ou attendent un heureux événement. Cette partie n'était donc pas superflue, si nous nous plaçons dans le contexte de certaines familles.

2.3. La période des premiers mots

La période des premiers mots est en relation avec la théorie de Saussure (1916), citée par Bernicot et Bert-Erboul (2009). Cette théorie décrit le lien entre signifiant et signifié, le signifiant étant l'image acoustique, et le signifié le concept auquel le signifiant se rattache. J'ai abordé ce point avec les parents, en leur faisant comprendre qu'ils allaient progressivement mettre du sens sur les vocalisations de leur enfant. J'ai repris avec eux un exemple : lorsque le bébé fait « papapa… », le parent peut très bien l'interpréter comme « Ah oui, tu as vu papa ! Papa est là, c'est papa,… ». J'ai aussi utilisé volontairement une prosodie particulière qui ressemble beaucoup au « motherese », afin d'attirer leur attention sur les particularités de la voix adressée à l'enfant. Mon intervention était très implicite sur ce sujet.

J'aurais pu expliquer, comme le souligne Rondal (1983), que les intonations sont plus marquées, notamment sur les mots porteurs de sens, que le débit est ralenti, la parole parfaitement articulée, etc. Mais au final, lors de ma séance, j'ai pensé qu'il était préférable de montrer le résultat de toutes ces caractéristiques en situation, plutôt que de les expliquer une par une. D'ailleurs, les parents ont souri à cet exemple.

Je leur ai ainsi montré à travers cette intervention qu'une partie de leur rôle était aussi d'interpréter ce que disait ou montrait l'enfant, ce que chacun fait en général de manière tout à fait naturelle, spontanée et adaptée.

Avec cette accroche, j'ai pu, par conséquent, faire le lien très facilement entre les interprétations parentales en réponse au bébé, et le fait que l'enfant se mette progressivement à les imiter et à dire des mots isolés. Comme je l'ai expliqué aux parents, ces mots ont valeur de phrase pour l'enfant. Il choisit celui qui a le plus d'impact dans l'énoncé pour se faire comprendre. On trouve dans des ouvrages théoriques le terme de stade « holophrastique » pour caractériser ce phénomène.

J'ai ajouté à cela le fait que la prononciation de ces mots isolés est parfois approximative, puisque certains phonèmes sont plus difficiles à dire que d'autres. Je voulais en effet faire passer l'idée que même les enfants sans troubles du langage ont aussi un stade où leur production langagière est incomplète sur le plan phonétique.

Par ailleurs, j'ai également souligné par l'intermédiaire de l'apparition des premiers mots, que l'enfant comprenait toujours leur signification avant de pouvoir les dire. Pour que les parents comprennent davantage cette notion, nous avons fait une comparaison avec les langues vivantes que nous apprenons lors de nos études. En effet, si nous faisions un test d'anglais par exemple, il révèlerait certainement que nous sommes plus à l'aise en compréhension qu'en expression. Nous avons donc expliqué qu'il en était de même avec la langue maternelle. Les mères étrangères des deux groupes ont immédiatement compris cette situation encore actuelle pour certaines d'entre elles. Cependant, comme le remarquent Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), nous avons également ajouté que les mots compris et dits servaient parfois à exprimer des concepts plus larges, ce qui expliquait pourquoi, à un moment donné, certains enfants appellent toutes les femmes « maman », ou n'importe quel animal à quatre pattes « chien ». Nous ne sommes pas entrés davantage dans la théorie qui gravite autour de la conceptualisation et de la création de classes, mais cette remarque était pertinente au vu des questions récurrentes posées par les parents.

Pour revenir sur la différence entre compréhension et expression, nous avons aussi fait un parallèle avec le bilan orthophonique auxquels certains parents ont assisté, en leur expliquant qu'un test de désignation servait à étudier la compréhension, et qu'un test de dénomination servait à regarder la production. Ainsi, cette distinction permettait d'observer si le retard langagier pouvait être dû à des difficultés de compréhension sous-jacentes.

2.4. L'apparition des énoncés à deux mots

Nous avons enchaîné avec le stade suivant en parlant des phrases composées de deux mots, prémices de la syntaxe. Je ne me suis pas arrêtée sur la théorie de la Grammaire pivot de Braine (1963), citée par Bernicot et Bert-Erboul (2009), selon laquelle un des deux mots appartient à la classe pivot (P), l'autre à la classe ouverte (O), et se combinent selon P + O ou O + P. J'ai seulement rajouté que ce stade était universel chez tous les enfants du monde, et que selon le même principe que le stade holophrastique, l'enfant sélectionnait dans la phrase les deux mots donnant le plus d'informations. Je suis donc partie sur un exemple : « veux bonbon » correspondant à « je veux un bonbon ».

J'ai ajouté également que les énoncés holophrastiques ou les énoncés composés de deux mots pouvaient entraîner des problèmes de compréhension pour les parents, à cause de l'absence de certaines notions linguistiques dans les énoncés de l'enfant. De ce fait, j'ai de nouveau rebondi sur l'importance de la communication non-verbale qui aide l'enfant à compenser ce qu'il ne sait pas encore dire. L'enfant va alors s'appuyer sur le non-verbal, mais aussi sur le contexte, pour combler son manque d'informativité à l'oral.

2.5. La construction de phrases

Cet aspect du développement du langage oral a été très vite abordé. J'ai simplement souligné qu'après cette période où l'enfant associe deux mots entre eux, il allait commencer à parler selon le schéma sujet + verbe + complément, et qu'il enrichirait progressivement ses phrases. Pour faciliter la compréhension des parents, et sans rentrer dans l'explication de l'apparition des pronoms, des adjectifs, des propositions relatives, etc, j'ai pris un exemple qui retrace l'évolution de l'enfant des premiers mots jusqu'à la phrase :

- Premiers mots : « chat »
- Association de deux mots : « chat jardin »
- Phrases : « Il y a un chat dans le jardin » puis « Il y a un chat gris qui a sauté dans le jardin ».

Ils ont ainsi pu voir directement l'évolution et la précision langagière que l'enfant acquiert en quelques années.

De façon continue dans mon intervention, j'ai fait le lien entre l'enrichissement des phrases de l'enfant et l'apprentissage du vocabulaire, estimé à plus de 1000 mots lorsque l'enfant atteint ce stade. J'ai ajouté aussi que la prononciation s'améliorait progressivement. Il ne faut pas oublier en effet que le langage se construit de façon transversale et ne se segmente pas selon le lexique, la phonologie, la syntaxe, etc.

2.6. Les différentes sortes de « retard » dans le langage oral

A la fin de la séance, j'ai fait une brève allusion aux retards. Je n'ai pas spontanément parlé de troubles d'articulation, retard de parole ou de langage. Je voulais avant tout leur faire comprendre que, même avec des caractéristiques langagières identiques, deux enfants avaient différents styles d'évolution. En effet, j'ai développé cette notion en expliquant que :

- certains enfants commencent à parler tardivement, mais évoluent normalement une fois que le langage émerge,
- d'autres commencent à parler à un âge normal mais des difficultés apparaissent au cours de ce développement, entraînant un retard,
- ou alors l'enfant commence à parler tardivement, et s'ajoutent à cela des difficultés dans l'évolution du langage oral.

Ce point m'est apparu important à mettre dans cette séance, car beaucoup de parents demandent « quand est-ce que mon enfant va parler ? ». A travers ces explications, ils ont pu voir par eux-mêmes, que nous-mêmes, en tant qu'orthophoniste (ou future orthophoniste), nous ne pouvions prédire l'évolution du langage d'un enfant.

2.7. Remarques

Il était impossible de montrer en une séance, à la fois le rôle des parents, et le développement du langage de l'enfant. J'ai donc accentué davantage mes explications concernant le rôle parental jusqu'au début des premiers mots, en spécifiant que leur implication continuait tout au long du développement de l'enfant. La fin de ma séance s'est alors concentrée sur l'évolution linguistique pure de l'enfant. Grâce aux cinq autres séances prévues, j'ai pu prendre ensuite le temps d'expliquer aux parents l'influence qu'ils exercent

sur le développement global et langagier de l'enfant, à l'aide de situations concrètes du quotidien.

3. Les réactions des groupes

3.1. Groupe 1

Au départ, trois mamans étaient assez silencieuses, et les deux autres animaient un peu les discussions. Comme ce qui a été expliqué ci-dessus, j'ai essayé de faire quelque chose d'assez interactif en posant des questions tout au long de mon intervention, et en partant des réponses pour construire le développement du langage oral. Chacune s'est mise à chercher et à s'investir. De ce fait, même les mères effacées se sont mises à parler très vite et sont intervenues tout au long de la séance. Cependant, j'ai quand même noté que la majorité des remarques ou des questions se sont faites à la fin.

Mme I. nous a d'abord fait part de la question du bilinguisme. Cette maman avait constaté très tôt que Malik avait un problème au niveau du langage. Mais en en parlant à son médecin, celui-ci lui a répondu que le développement du langage de son enfant était perturbé à cause du bilinguisme, et que les choses allaient rentrer dans l'ordre (cette mère parle français et berbère). La maîtresse lui a répondu la même chose à la rentrée de petite section de maternelle. La mère a donc décidé de faire la démarche seule au CAMSP-CMPP. Nous avons alors dit que, contrairement aux idées reçues, les problèmes de langage oral n'étaient pas dus au bilinguisme, car la plupart du temps, les enfants concernés par cette situation ont des difficultés à la fois en français et dans leur langue maternelle. Les mamans se sont alors questionnées sur l'utilisation d'une langue unique à la maison, et notamment sur l'utilisation du français. Nous leur avons alors dit qu'il était important qu'elles puissent s'exprimer dans leur langue maternelle aussi, car il s'agissait de leur langue affective. De plus, certaines de ces mamans ne parlent pas encore très bien la langue française.

Par ailleurs, toutes les mamans ont souligné l'importance de l'entrée à l'école pour leur enfant. Chacune a vu une progression au niveau du langage, certains enfants s'étant mis à parler à cette période. Mais elles ont aussi remarqué que les difficultés de langage pouvaient être un handicap pour s'intégrer aux autres enfants. Nous avons également ajouté que l'entrée à l'école mettait parfois en lumière les difficultés de leur enfant par comparaison avec les camarades de classe. Toutes les mères ont alors acquiescé.

En rebondissant sur la dernière diapositive de mon intervention au sujet des retards, Mme S. nous a demandé l'âge normal auquel un enfant parle, puis nous a demandé l'âge auquel il fallait s'inquiéter (elle demandait ça pour une amie). J'ai alors abordé brièvement et de manière simplifiée les différents troubles de langage oral, en spécifiant notamment que le diagnostic de trouble d'articulation dépendait du phonème concerné, puisque la maîtrise du tableau phonétique est progressive et s'achève parfois à 5 – 6 ans.

Mme M. a ensuite pris la parole en disant que Mounir était « bloqué » pour parler, parce qu'il avait « des problèmes pour bouger sa langue ». Mme B. a rebondi là-dessus en disant que son fils aurait dû avoir une prise en charge pour sa macroglossie et son hypotonie à Paris, mais qu'en venant à Rennes ça n'avait pas été fait. Nous n'étions pas au courant de cette demande au CAMSP. Les effectifs étant remplis, Samuel ne bénéficie aujourd'hui que d'une séance de groupe par semaine avec une orthophoniste et une psychomotricienne, ainsi que d'une séance avec une psychologue. Nous avons donc parlé des exercices de musculation avec des jeux de souffle qui pouvaient être fait facilement à la maison.

Nos discussions ont par la suite dérivé sur le rapport entre le « je » et le dessin. Nous nous sommes demandées si le « je » était corrélé au dessin du bonhomme qui permettait à l'enfant de s'individualiser. Ce débat était intéressant, car ni Mme Cudennec, ni moi, n'étions capables de répondre avec exactitude à cette question. Nous avons seulement fait un parallèle entre le « je » qui apparaît souvent vers 3 ans chez l'enfant, et le dessin du bonhomme têtard qui apparaît également vers cet âge-là.

Parfois, les mamans se sont aussi mises à répondre aux questions de l'une d'entre elles en faisant part de leurs observations ou de leurs solutions. Par exemple, Mme S. s'inquiétait que Yasmine soit gauchère parce que certains lui avaient dit que la petite serait gênée par la suite. Toutes les mères sont alors intervenues spontanément pour dire qu'il fallait laisser sa fille choisir et ne pas lui imposer une main particulière. Mme Cudennec et moi ne sommes même pas intervenues dans cette discussion.

Et enfin, Mme I. nous a demandé si les difficultés de langage oral pouvaient se répercuter sur le langage écrit. Nous avons alors abordé les différences entre les enfants, et les difficultés qui pouvaient apparaître à l'écrit, ou non, suite au problème de langage oral. Nous avons alors fait référence à une petite fille que nous suivons au centre et qui s'aide du langage écrit pour améliorer son langage oral.

Pendant cette séance, les mamans se sont donc beaucoup questionnées sur les repères entre normalité et pathologie. Elles n'ont pas forcément essayé de creuser la façon dont le langage se met en place, ni leur rôle dans le développement du langage, mais ont essayé d'éclaircir avec nous des observations qu'elles avaient faites sur les difficultés de leur enfant.

3.2. Groupe 2

Les deux papas étaient un peu réservés lors du début de la séance, et notamment un père qui voulait prendre des notes malgré le fait que je donnais le contenu de mon intervention sur papier ensuite. Cependant, Mr L. s'est mis tout de suite à participer en répondant à mes questions, et en commentant le lien entre les différents pleurs du bébé et ses besoins, ce que sa femme savait reconnaître, contrairement à lui. Mr G. s'est ensuite joint à la discussion en nous parlant des notions qu'il avait sur le babillage. J'ai donc pu rebondir dessus pour construire mon intervention. Les pères n'ont pas forcément posé de questions ; ils ont surtout essayé de comprendre en faisant des parallèles entre ce que je racontais et leur enfant. L'étayage avec le diaporama et nos échanges leur ont permis d'enrichir leurs observations et de faire des liens entre le développement du langage et le chemin parcouru par leur(s) enfant(s) respectif(s). Le premier étonnement est venu au sujet de la télévision. Je parlais du développement du vocabulaire grâce à l'intervention des parents auprès de l'enfant, et Mr L. a ajouté « et aussi grâce à la télé ». Nous avons donc débattu sur les points positifs et négatifs de la télévision, et notamment sur le fait qu'on ne puisse pas entrer en communication avec celle-ci. De plus, elle occupe le temps que l'enfant peut passer à jouer. Ce papa nous a alors dit qu'il comprenait maintenant pourquoi il était marqué sur une des chaînes télévisée pour bébé que la télévision nuisait au développement de l'enfant. Nous sommes alors parties sur l'importance du jeu pour l'enfant, en abordant les jeux-gigognes qui font « travailler les mathématiques », car l'enfant découvre la notion de plus petit et plus grand,… Cette discussion a beaucoup intéressé les deux pères. Je leur ai alors dit qu'une séance sur le jeu était prévue par la suite. Continuant sur la notion de mathématiques, Mr G. a alors ajouté que sa fille Marine n'avait pas la notion de plusieurs : pour elle, c'était « un, et un, et un, et un,… ».

Ils se sont aussi arrêtés sur l'importance des gestes qui servaient à dire à eux tous seuls ce que l'enfant voulait dire. Par exemple, Mr L. nous témoignait que Jonathan pointait du doigt le placard pour avoir un gâteau alors qu'il savait dire le mot gâteau. Je lui ai alors dit que cette réaction était normale, surtout si les parents lui donnaient tout de suite ce qu'il voulait. Je lui ai dit que s'il attendait, peut-être que son fils parlerait, car celui-ci se rendrait

compte que son geste n'a pas été suffisant pour se faire comprendre. Nous avons donc abordé très succinctement le sujet du manque, de l'attente, et aussi de la séparation car le langage permet de combler le vide entre deux personnes distinctes. Nous avons alors parlé du fait que le langage sert aussi à dire ce qui est passé et à venir, et qu'il se détache donc du présent.

D'un point de vue langagier, Mr L. nous a dit qu'il avait commencé à parler à 5 ans, et son fils à 3 ans. Cette remarque est importante, car peu de parents osent raconter les difficultés qu'ils avaient eux-mêmes étant petits. Ils semblent beaucoup culpabiliser, comme s'ils avaient transmis leurs problèmes à leur enfant.

Nous en sommes ensuite arrivées à la construction des phrases et notamment à la présence des articles. Mr L. nous a dit que Jonathan ne mettait pas d'articles sauf dans certaines phrases ; nous lui avons demandé le type de phrases qu'il pouvait dire, et le papa nous a répondu qu'il s'agissait de phrases simples. Il nous a donné un exemple, tiré d'une situation où Jonathan regardait un dessin animé comportant l'expression « à la carte ». Il a alors souligné que son fils répète très bien l'article de cette séquence. Nous avons donc expliqué au papa que son enfant l'avait certainement intégré comme un seul mot « àlacarte », et qu'il s'agissait d'une phrase automatique. Mr G. est alors intervenu pour dire que Marine lui avait dit : « j'ai mal à mon fesse ». Nous avons débattu sur l'acquisition du genre. Ce même père a alors ajouté que lorsqu'on demandait à sa fille si elle voulait un frère ou une sœur (la maman attend un enfant), elle répondait une sœur, mais quand on lui demandait si elle préférait un garçon ou une fille, elle répondait un garçon. Le père en a alors déduit tout seul qu'elle n'avait pas vu les différences entre garçon et fille, et qu'il était alors logique qu'elle n'en soit pas encore à savoir mettre le bon article devant les noms.

Puis nous avons abordé les problèmes de comportement résultant des difficultés de langage ou vice-versa. Mr G. nous a dit que Marine a « comme des obsessions », notamment à propos d'une visite à l'aquarium de Saint-Malo, ou de ses vacances en Auvergne. Ces événements ont eu lieu il y a plus de deux ans, mais elle en parle comme s'il s'agissait de faits récents. Les parents ont donc l'impression que le temps s'est arrêté pour elle lors de ces sorties, et que le passé et le présent sont confondus à certains moments.

Nous avons ensuite parlé de choses plus graves comme l'automutilation. Mr G. a commencé à dire que sa fille se tapait la tête contre les murs quand elle n'était pas comprise avant. Puis Mr L. a répondu que Jonathan aussi. Nous n'étions pas au courant pour ce petit

garçon. En tout cas, les deux nous ont affirmé que leur enfant respectif avait cessé leurs agissements. Nous avons débattu sur la frustration de ne pas être compris par les autres, et sur la détresse de certains enfants conscients de leurs difficultés.

Des interrogations se sont ensuite posées au sujet de l'éducation. Les pères disaient qu'eux avaient peur de leur père, mais qu'aujourd'hui, le fils de Mr L. est par exemple capable de lui répondre « tu es méchant » s'il le punit. Au contraire, Mr G. disait que Marine est capable d'aller au coin toute seule, sans même qu'on le lui ait dit.

En résumé, les pères ont essayé de comprendre le développement de leur enfant à partir des éléments apportés, plus que de rechercher le rapport à la norme comme les mamans du premier groupe. Ils ont réussi à compléter progressivement tout ce qui n'avait pas vraiment été abordé d'un point de vue linguistique. Par ailleurs, ils ont également pu aborder sans s'en rendre compte les liens que peut avoir le langage avec la séparation, l'autonomie, ou le jeu.

II. SEANCE N°2 : COMMENT FACILITER LA COMMUNICATION AVEC SON ENFANT ?

1. Introduction :

L'objectif de cette séance était de montrer aux parents que certaines attitudes pouvaient encourager la communication de l'enfant. Il n'est pas question ici de vouloir changer la spontanéité ou le caractère des parents, mais d'adopter des comportements simples qui peuvent parfois aider à comprendre ce que dit l'enfant, ou à le laisser prendre davantage d'initiatives dans l'interaction.

2. Le contenu de la séance

Pour faire cette intervention, je me suis beaucoup inspirée de la méthode HANEN (Pepper & Weitzman, 2004), notamment pour construire ma trame de séance. J'ai également voulu faire en sorte que cette dernière soit la plus concrète possible en présentant beaucoup d'exemples.

Avant de commencer, j'ai d'abord dit aux parents qu'ils se reconnaîtraient peut-être à certains moments dans ce que je présenterai. Il peut paraître surprenant de construire cette séance sur des éléments spontanément employés par certains parents, mais mon objectif est aussi de renforcer les points positifs, et de leur redonner confiance en leurs capacités.

2.1. Observer

J'ai commencé par demander aux parents pourquoi il était important d'observer son enfant. Je voulais vraiment partir de leurs réponses pour construire et développer mes propos.

Selon le dossier « Parents, votre enfant apprend à parler » (2002), Denni-Krichel explique qu'observer son enfant leur permet de comprendre la façon dont celui-ci communique. Au départ, ce document est adressé surtout à des parents ayant des enfants en bas âge, mais il me semble tout aussi important de conserver cette capacité d'observation même lorsque l'enfant grandit, et d'autant plus si ce dernier a des difficultés sur le plan du langage oral. En effet, les enfants présentant des difficultés langagières s'expriment parfois davantage par la communication non-verbale, ce qui rend donc le regard des parents capital dans la compréhension du message adressé par l'enfant. Cet aparté sur le regard permet donc de conclure que l'aspect visuel n'est pas à négliger dans la communication.

J'ai donc développé en trois axes la réponse à la question « pourquoi observer ? ».

J'ai d'abord évoqué l'aspect non-verbal. En effet, observer permet de décrypter bien plus que de simples gestes : par exemple, en observant leur enfant à la sortie de l'école, les parents peuvent parfois savoir si sa journée s'est bien passée ou s'il est contrarié ; l'inquiétude peut aussi se lire sur le visage d'un enfant qui a entendu un bruit qu'il ne connaît pas. Nous constatons alors que les émotions véhiculées par la communication non verbale sont importantes à prendre en compte. Or, il est parfois difficile pour les parents de mes groupes de connaître avec précision l'état d'esprit de leur enfant. Les discussions de la séance précédente en témoignent, et montrent leur détresse face à l'inintelligibilité du message adressé par leur enfant, ou face à la frustration de ce dernier à ne pouvoir être compris.

L'observation peut également permettre de mieux voir ce qui intéresse l'enfant. En effet, nous pouvons parfois être étonnés par les jeux qu'il prend. Cette idée était un élément à ne pas oublier selon moi. D'une part, j'ai été surprise de voir dans les entretiens initiaux que j'ai faits avec chaque couple de parents, que beaucoup était en difficulté quand je leur demandais à quoi jouait leur enfant à la maison. D'autre part, les parents ont parfois du mal à voir les performances de leur enfant dans certains jeux. Beaucoup se concentrent sur les difficultés de langage en occultant les capacités de leur enfant.

De même, observer peut permettre de sentir certains besoins de l'enfant. C'est ce que fait naturellement la mère au début avec le tout-petit. Mais dans le cadre de ces groupes, beaucoup d'enfants présentent une certaine inhibition et/ou des difficultés massives du langage oral. Par exemple, il est arrivé que certains aient des « accidents », soit parce qu'ils

n'ont pas osé demander à aller aux toilettes, soit à cause d'une incompréhension de l'adulte face au message de l'enfant. C'est d'ailleurs cet exemple que j'ai présenté aux parents. Développer des capacités d'observation peut donc permettre dans cette situation de remarquer un enfant qui se tortille sur sa chaise, donnant l'indice qu'il faut éventuellement lui proposer d'aller aux toilettes.

Observer peut paraître simple, mais il me semblait important de revenir sur ce sujet, soit pour conforter les parents dans ce qu'ils font déjà, soit pour leur rappeler qu'une chose aussi simple que l'observation peut aussi s'avérer utile dans la communication avec leur enfant.

2.2. Attendre

« Attendre » est un mot que nous n'employons plus beaucoup dans notre société. J'ai donc abordé volontairement ce point avec les parents. Il est en effet très difficile de supporter l'attente ou le silence aujourd'hui. Les médias, portés par les progrès technologiques, ont envahi le quotidien de certaines familles. Nous sommes dans une société où tout va très vite. Cependant, l'enfant, lui, a besoin de temps pour s'exprimer, et notamment s'il a des difficultés sur le plan langagier. Il est donc important de lui laisser ce temps et ce silence nécessaires pour que celui-ci parvienne à se lancer dans l'échange avec son interlocuteur. Pour faire comprendre cette notion aux parents, j'ai donné un exemple en présentant une situation familiale :

Un petit garçon fait partie d'une famille de deux enfants. A la maison, la télévision est toujours allumée, sa grande sœur monopolise la parole, et les parents sont souvent pressés ou occupés. Ce petit garçon a pourtant des choses à dire, mais il n'y parvient pas.

Le but de cet exemple était de demander aux parents les solutions qui pourraient être envisagées dans cette situation. L'essentiel était qu'ils réfléchissent sur la place de la télé au quotidien, puis sur la disponibilité de ces parents vis-à-vis de leurs enfants, et enfin sur la différence de tempérament qui peut parfois exister entre les frères et sœurs.

J'en suis venue ensuite à parler du comportement relationnel des parents face à leur enfant. En effet, j'ai expliqué que certains parents ont le réflexe de parler à la place de celui-ci. Ce réflexe est naturel et part souvent d'un bon sentiment afin d'éviter que leur enfant soit mis en échec. Mais les silences font aussi partie de la conversation. Rondal (1983) remarque d'ailleurs que les temps de pause dans le discours de la mère s'adressant à son bébé sont plus

marqués au départ pour l'inciter à prendre son tour de parole. Mais ces temps de silence diminuent au fur et à mesure du développement de l'enfant. Cette diminution semble logique dans un développement normal du langage oral, mais en cas de difficulté, elle peut être handicapante pour lui. En effet, comme je le re-souligne auprès des parents, l'enfant avec des troubles du langage oral a besoin de plus de temps pour répondre, ou pour oser prendre la parole. Or, si les parents prennent la parole à sa place par crainte de le mettre en échec, l'enfant ne parle quasiment plus. Mme Cudennec a alors donné l'exemple d'un petit garçon de 6 ans que nous suivons au CAMSP-CMPP et qui présente un retard langagier important. Cet enfant illustre bien mes propos, car il a parfois besoin d'un laps de temps d'au-moins trente secondes pour répondre à la question. J'ai alors ajouté qu'il pouvait aussi y avoir des différences entre un enfant qui va avoir besoin de temps pour prendre la parole, et un autre qui va prendre la parole facilement mais qui va formuler difficilement un message oral compréhensible. Il est donc important de savoir attendre la réponse de l'enfant.

En continuant sur ce sujet, j'ai évoqué l'incitation que les parents pouvaient apporter dans les échanges afin que l'enfant soit encouragé à s'exprimer. J'ai notamment souligné l'importance des questions, comme l'exprime également Clark (Bernicot, Veneziano, Musiol & Bert-Erboul, 2010). En effet, relancer l'enfant en reposant la question de départ peut l'aider à prendre la parole. Mais j'ai aussi abordé les difficultés de compréhension que peuvent parfois avoir certains enfants. Dans ce cas, la question posée peut être trop complexe, et il paraît donc pertinent de poser une question plus simple pour s'ajuster aux compétences de l'enfant. Pour rendre les choses plus concrètes, j'ai utilisé un exemple pour illustrer ce que je venais de dire.

Une maman entre dans la chambre de sa fille et la voit jouer avec sa poupée. Elle va alors lui poser une question : « Ah ! Tu joues à la poupée ? ». La petite fille répond « oui ». Puis la mère va lui reposer une autre question : « Alors qu'est-ce qui se passe dans ton histoire ? ». En voyant que sa fille ne répond pas, elle va enchaîner : « Tu es en train de faire la cuisine ? Ah bah oui, tu fais des frites avec du poulet ! Et ton bébé il aime ça ? Il pleure parce qu'il a faim ? …

L'objectif était de faire réagir les parents, en leur montrant le peu d'opportunités que pouvait avoir cette petite fille pour s'exprimer. Je voulais également les faire réfléchir à la fois sur le fait de poser des questions adaptées au niveau de l'enfant, mais aussi de poser les questions une par une en attendant suffisamment entre chacune d'elles afin que celui-ci puisse

y répondre. Par conséquent, après en avoir discuté avec les parents, je souhaitais leur montrer un autre type d'échange qui aurait pu être fait dans cette même situation :

- ***« Ah ! tu joues à la poupée ?***
- *Oui !*
- ***Alors qu'est-ce qui se passe dans ton histoire ?***
- *… (silence car la question est trop difficile)*
- ***Tu fais à manger ?***
- *Oui*
- ***Et qu'est-ce que tu cuisines ?***
- *Du poulet*
- ***Avec quoi d'autre ?***
- *Des frites*
- ***Et qui va manger tout ça après ?***
- *Moi et mon bébé ».*

Avec Mme Cudennec, nous avons également fait remarquer aux parents qu'il existe deux types de question. Nous avons précisé que les questions fermées permettaient parfois de commencer plus facilement une interaction, même si les questions ouvertes sont plus intéressantes par la suite pour que l'enfant s'exprime davantage.

Par ailleurs, il était important que je m'adapte aussi à toutes les familles et notamment celles où l'enfant ne parle quasiment pas. J'ai donc transcrit ce même dialogue, en montrant que les échanges pouvaient être tout à fait possibles et pertinents avec un enfant ayant de très grosses difficultés de langage oral.

- ***« Ah ! tu joues à la poupée ?***
- *(la petite fille fait oui de la tête)*
- ***Alors qu'est-ce qui se passe dans ton histoire ?***
- *… (silence car la question est trop difficile)*
- ***Tu fais à manger ?***
- *(la petite fille fait oui de la tête)*
- ***Et qu'est-ce que tu cuisines ?***
- *(la petite fille montre du doigt le poulet)*
- ***Du poulet ! Avec quoi d'autre ?***

- *(la petite fille montre du doigt les frites)*
- ***Avec des frites ! Et qui va manger tout ça après ?***
- *(la petite fille se désigne puis montre sa poupée) ».*

A travers ce dernier dialogue, je voulais aussi appuyer sur l'importance de la reformulation. En effet, le parent est le premier modèle de l'enfant. Comme le souligne Bernicot et Clark (2010), *« à travers les répétitions, l'adulte présente un modèle de la forme et de l'usage du langage »* (p. 4). Le fait qu'il mette des mots sur ce qu'a voulu dire l'enfant est essentiel pour que ce dernier entende le vocabulaire et des structures de phrases différentes. L'apprentissage de la langue maternelle est en effet implicite (Bernicot & al., 2010), et plusieurs auteurs ont montré l'importance du bain de langage dès la naissance de l'enfant (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002). Mais très souvent, on ne parle malheureusement que de l'apparition de ce bain de langage pendant les premiers mois du tout petit, sans insister sur le fait que cette « imprégnation » continue tout au long du développement langagier.

2.3. Ecouter

« Ecouter » ce que dit l'enfant est relativement facile quand celui-ci ne présente aucune difficulté pour s'exprimer. Cette écoute devient par contre beaucoup plus compliquée lorsque l'enfant prononce un énoncé peu intelligible pour l'interlocuteur. Ce n'est plus une écoute qui peut se faire seulement par le canal auditif. Or, pour les enfants ayant des problèmes de langage, la difficulté de cette situation est de constater que leurs parents réagissent souvent uniquement par ce canal auditif. Par conséquent, « écouter » n'est donc pas le mot le plus adapté : j'emploierai donc plutôt le terme « être à l'écoute ». Je suis alors revenue sur la première séance, en référence à la communication verbale et non verbale, mais avant j'ai voulu faire réfléchir les parents sur l'importance d'être disponible pour leur enfant. En effet, souvent les parents sont occupés et ne prêtent qu'une attention partielle à ce que dit l'enfant. Or, « être à l'écoute » permet de mieux le comprendre et donc de mieux lui répondre. L'enfant se sent alors soutenu et encouragé dans ses efforts.

Pour expliquer ce que j'entends sous ces notions, j'ai donné un exemple :

Une maman prépare le repas du soir dans la cuisine en écoutant la radio. Son fils de 4 ans vient la voir pour lui demander quelque chose. Mais il a du mal à expliquer ce qu'il veut dire. La maman dit alors à son enfant qu'elle n'a rien compris et lui demande de répéter tout

en continuant à faire à manger. La deuxième fois, elle ne comprend toujours pas et dit à son enfant de revenir plus tard.

A partir de cet exemple, je voulais que les parents prennent la parole pour expliquer ce qu'ils auraient fait dans cette situation. D'une part, il était important qu'ils relèvent directement la présence de la radio, d'autant que nous en avions parlé juste avant. C'est d'ailleurs ce qu'ils ont fait en premier. D'autre part, je voulais aussi qu'ils réfléchissent de nouveau sur l'impact du canal visuel dans l'interaction. En effet, dans cet exemple, la mère ne se retourne pas lorsque son fils lui parle. J'en ai profité pour introduire ici des éléments que nous trouvons dans les fascicules d'orthophonie, comme celui de Denni-Krichel (2002), à propos de conseils donnés aux parents. Il est en effet important de garder un contact visuel avec un enfant surtout si ce dernier a des difficultés pour s'exprimer. Pour cela, se mettre face à lui dans toutes les situations de communication est important et utile, notamment si l'enfant pallie ses difficultés langagières avec une communication non verbale. Et si la situation le permet, se mettre à sa hauteur est également préférable afin de pouvoir le regarder vraiment dans les yeux. Cette attitude montre aussi à l'enfant que nous sommes disponibles pour l'écouter, et que nous nous concentrons uniquement sur lui. Pour en revenir à notre exemple, cette attitude de la mère aurait été certainement facilitatrice pour son fils. De plus, lorsque celui-ci a répété son énoncé une deuxième fois, la mère aurait pu éventuellement reformuler le message perçu pour savoir si ce qu'elle avait compris correspondait bien à ce qu'il avait voulu dire. La reformulation permet en effet de vérifier si nous avons bien saisi le message. Ainsi, si jamais le message compris n'est pas exact, il est alors plus facile à un enfant de dire non tout de suite que de revenir en arrière, une fois qu'il se sera aperçu que sa mère l'a mal compris. Cependant, reformulation ne veut pas dire « faire répéter ». Avec Mme Cudennec, nous avons beaucoup insisté sur ce point car nous nous sommes rendu compte que beaucoup de parents de nos groupes le font avec leur enfant. Nous leur avons alors dit que faire répéter un enfant pouvait le décourager à s'exprimer. En effet, en demandant de répéter, les parents s'attachent à la forme du discours et non au contenu de ce que l'enfant a voulu dire. De ce fait, celui-ci peut parfois avoir l'impression de ne pas être écouté.

Avec tout ce qui a été analysé, cet exemple pourrait alors donner ceci :

Une maman prépare le repas du soir en écoutant la radio. Son fils de 4 ans vient la voir pour lui dire quelque chose. La mère éteint la radio pour que son fils puisse lui parler sans être gêné par le bruit. Elle se met face à lui et à sa hauteur. Elle lui demande alors de répéter ce qu'il a voulu dire car elle n'a rien compris la première fois. Son enfant recommence et lui

dit : « atu » (= voiture) en lui montrant du doigt la direction de sa chambre. Sa mère reformule ce qu'il a dit : « Tu veux que je vienne voir les voitures dans ta chambre ? ». Le petit garçon lui répond oui, et elle ajoute alors : « Je viendrai juste après avoir fini de préparer le repas de ce soir ».

Enfin, grâce à cet exemple, j'ai également voulu rebondir de nouveau sur l'attente, en montrant aux parents, qu'elle ne se fait pas toujours dans un sens, mais qu'elle peut être réciproque. L'essentiel est de prévenir l'enfant et de tenir sa promesse quand on s'est engagé à venir le rejoindre ensuite.

3. Les réactions des groupes

3.1. Groupe 1 :

Cette séance ne s'est pas aussi bien passée que la première, car presqu'aucune des mamans n'est intervenue, sauf pour essayer de chercher des réponses aux exemples présentés. Lors de la première séance, ces mères étaient pourtant capables de discuter entre elles de problèmes relativement personnels, alors que rien n'a été quasiment échangé lors de cette séance. Seule Mme S. a pris la parole à un moment donné pour dire que sa fille de 3 ans ½ posait beaucoup de questions actuellement. Le seul couple présent dans ce groupe, Mr et Mme LG., nous a aussi fait part d'une réaction de Sébastien qui disait « Et ça recommence ! » quand ses parents lui faisaient répéter ses phrases mal construites. Ils ont également ajouté que leur fils parlait mal, mais que les gros mots étaient bizarrement bien prononcés.

Ce silence contrastait beaucoup avec le dynamisme de la première séance. Les deux éléments notables pour expliquer ce changement étaient le thème de la séance, et la venue d'un couple occidental parmi ces mamans toutes d'origine magrébine.

Nous avons émis l'hypothèse que le malaise dans le groupe était dû aux nouveaux arrivants absents à la première séance. En effet, ce couple s'est montré très envahissant. De plus, ce père était le seul homme à être présent. Certaines des mamans ont d'ailleurs souligné à la fin de la séance que, normalement, les pères travaillent et rentrent tard, en sous-entendant qu'ils n'ont pas à s'occuper des enfants. Mais ce père étant à la retraite, et la mère travaillant de nuit, pouvaient donc venir à n'importe quelle séance. Cependant, ce couple n'était pas prévu pour assister à la séance de 14h30, mais à celle de 17h30 où se trouvent d'autres pères. Par ailleurs, en réfléchissant aux remarques faites par les mères, les milieux culturels très différents ont peut-être eu un rôle dans le malaise de cette séance.

Nous avons donc pris les devants avec Mme Cudennec pour demander à ce couple de venir la prochaine fois au groupe de 17h30, comme convenu au départ, en prétextant « le rééquilibrage du nombre de personnes dans les groupes ». Nous ne savions pas encore que ces parents n'allaient jamais revenir à ces réunions, mais nous nous étions dit que s'ils y retournaient et perturbaient également l'autre groupe, nous nous arrangerions pour faire des séances individuelles à la place des séances de groupe.

Le risque et le problème que nous a posé cette séance étaient que les mamans ne reviennent plus, ou que nous ayons du mal à retrouver la dynamique de groupe initiale. Nous avons donc également par la suite informé les mères du groupe de ce rééquilibrage afin qu'elles continuent à venir aux prochaines interventions.

3.2. Groupe 2 :

La deuxième séance de groupe a été aussi vivante que la première. Pourtant, une nouvelle mère, Mme Y., est venue s'y rattacher. Avec l'arrivée de cette mère très jeune, un élément intéressant est venu se greffer à la dynamique. Les deux papas semblaient très touchés par cette maman en difficulté avec sa fille. Cette dernière présente en effet un gros déficit sur le plan intellectuel et moteur, qui contraste beaucoup avec les enfants des deux pères. Ils se sont rendu compte que certains parents pouvaient être davantage en difficulté qu'eux de par l'importance du handicap de certains enfants. Ces deux pères ont été très attentifs à ce que disait cette maman, et ont essayé de chercher des solutions pour améliorer la communication entre elle et sa fille. Ce résultat est très intéressant, car à la première séance de groupe, les papas n'avaient émis que des constatations et des observations sur le développement de leur enfant respectif, et avaient uniquement demandé conseil aux professionnelles sans chercher de solutions entre eux.

Au cours du diaporama, Mme Y. est intervenue au sujet de la communication non verbale qui pouvait parfois être aussi efficace que la communication verbale. Elle a commencé à dire que Raja comprend des énoncés simples mais n'arrive pas à parler. De ce fait, la petite fille ne parvient pas toujours à se faire comprendre et finit très souvent par se griffer le visage et par se laisser tomber par terre. Cette situation a d'ailleurs fait écho à la discussion sur l'automutilation de la première séance avec les deux pères. Mme Y. nous confie alors qu'elle-même pleure souvent, et qu'elle est par exemple capable d'ouvrir et de vider tous les placards de la cuisine afin de comprendre ce que veut sa fille. Elle nous raconte alors un épisode avec une de ses amies qui était venue avec sa fille aînée, Amira, qui parle bien et qui est à peu près du même âge que Raja. Amira était venue dans la cuisine demander

du chocolat à Mme Y. Elle avait compris et lui en avait donné. Cette mère raconte qu'à ce moment-là, sa fille observait ce qui se passait, et qu'elle avait tenté ensuite d'imiter Amira en rejouant la même scène. Seulement, Mme Y. nous confie qu'elle se serait retrouvée en échec pour comprendre Raja si elle l'avait fait un autre jour, ou même quelques heures après. Les papas sont alors intervenus en disant qu'il fallait essayer de communiquer autrement. Nous avons alors dit qu'il serait intéressant de faire un cahier de communication, pour que cette petite fille puisse se faire comprendre par l'intermédiaire d'images désignées par le doigt. Mr G. a commencé à dire, qu'en plus, ce cahier pouvait être facile à faire si elle utilisait des images découpées dans les catalogues publicitaires de nourriture. La mère a trouvé l'idée bonne, et nous a dit qu'elle allait essayer de le faire. Nous sommes également revenues sur le fait que cette maman disait explicitement à sa fille « je ne te comprends pas ». Ce point-là est très positif car elle ne fait pas semblant d'avoir compris. Contrairement à elle, certains parents peuvent parfois faire semblant de comprendre afin d'éviter une trop grosse frustration de l'enfant. Mais ce non-dit peut être destructeur le jour où l'enfant s'en aperçoit.

Nous en sommes arrivés à la partie du diaporama expliquant l'importance d'attendre pour l'enfant. Les deux pères se sont reconnus, car leurs enfants sont souvent impatients, et coupent facilement la parole. Mr G. nous a demandé comment faire. Nous sommes alors repartis de l'exemple de la mère se trouvant dans la cuisine, en ajoutant qu'il fallait du temps pour que l'enfant finisse par comprendre qu'on ne pouvait pas toujours tout avoir immédiatement. Nous avons souligné qu'il était difficile pour un enfant de savoir patienter mais qu'il fallait persévérer, tout en lui promettant qu'on viendrait le voir après. Par contre, nous avons insisté sur le fait qu'il fallait impérativement faire ce qui avait été dit et promis auparavant, sinon l'enfant finirait par être insupportable et par ne jamais pouvoir attendre. Mr L. a alors pris la parole en disant : « Moi j'étais souvent triste petit, parce que ma mère me disait toujours « attends, je viendrai tout à l'heure », mais elle ne venait jamais ». Nous nous sommes alors rendu compte avec Mme Cudennec que les parents pouvaient également faire des liens avec leur enfance, et non uniquement avec leur situation familiale actuelle.

Nous avons ajouté qu'il était aussi important d'accorder à leurs enfants des temps de parole dans la journée. Pour cela, un environnement calme peut alors être favorable à l'enfant. Les deux pères ont rebondi en disant qu'ils supportaient mal le silence. Mr L. a du mal à se passer de bruit quand tout est silencieux à la maison, et Mr G. a rajouté qu'il se servait beaucoup de la télé comme fond sonore, par habitude, car il a été longtemps célibataire. Les deux nous ont dit que le bruit servait à meubler, car ils trouvent le silence souvent angoissant.

Nous nous sommes aussi attardés sur l'impact de la répétition. En effet, les deux pères ont été très surpris de savoir qu'il n'était pas forcément bien de faire constamment répéter un enfant quand il parle mal. Mr L. nous a alors raconté qu'il était souvent étonné que Jonathan ne répète pas correctement les phrases corrigées. Nous avons alors abordé les tests orthophoniques en expliquant que les répétitions de mots ou de phrases nous permettaient de savoir où en était l'enfant dans son vocabulaire ou dans la construction syntaxique, car celui-ci ne peut pas répéter des choses qu'il ne maîtrise pas encore. Suite à cette discussion, les deux papas nous ont dit qu'ils essaieraient de moins faire répéter leurs enfants dorénavant, tout en nous expliquant qu'il n'était pas toujours facile de changer ses habitudes. Nous avons par contre beaucoup insisté sur le fait qu'il fallait reformuler pour donner un modèle correct à l'enfant. Mme Y. nous a alors dit qu'il était parfois difficile pour elle de connaître le mot en français (elle ne parle que le français à sa fille mais sa langue maternelle est le berbère), et qu'elle avait souvent besoin d'appeler son frère pour avoir la traduction du mot berbère en français. Nous lui avons précisé qu'il était aussi important qu'elle parle sa langue, notamment dans les comptines, car sa langue maternelle est aussi sa langue affective.

La séance s'est terminée sur deux questions de Mr G. : comment faire pour donner la parole à un enfant quand des invités sont à la maison, et comment faire quand l'enfant fait la loi à la place de l'adulte ?

Pour la première question, le père nous a dit que lors d'un repas entre amis, il lui avait été difficile de donner la parole à Marine, mais qu'il lui avait été aussi difficile de l'interrompre car elle a tendance à monopoliser l'attention. Ce même père nous a ensuite fait part de son inquiétude à propos des focalisations de sa fille sur certains sujets de conversation, ou sur les retours qu'elle pouvait faire concernant des discussions finies depuis déjà dix minutes.

Pour la deuxième question, Mr G. nous a raconté un épisode récent qui s'est passé avec la maîtresse. Les élèves tapaient dans les mains tout en chantant une chanson. Une fois la chanson terminée, la maîtresse leur a demandé d'arrêter de taper dans les mains. Mais, une des petites camarades a continué, et Marine est alors allée lui mettre une claque. Nous avons donc discuté sur le fait qu'il était important pour un enfant de savoir que c'est l'adulte qui fixe les règles et qui réprimande un enfant, et donc de dire à sa fille que ce n'est pas à elle d'intervenir.

Ce genre de questions sur les problèmes de comportement ou de respect des autres étant récurrents, nous avons décidé de faire une troisième séance, qui n'était pas prévue, sur

l'autonomie de l'enfant, et sur l'importance des règles à donner à la maison, en rattachant ce sujet bien évidemment au langage.

III. SEANCE N°3 : LE LIEN ENTRE LE LANGAGE, L'AUTONOMIE, ET LES REGLES AU QUOTIDIEN

1. Introduction

Suite aux discussions lors des séances de groupe antérieures, j'ai décidé, avec l'appui de Mme Cudennec, d'axer cette 3ème séance sur le lien entre le langage, l'autonomie et les règles éducatives. Ces thèmes pourraient paraître à la limite de l'orthophonie, mais la guidance parentale dans le dictionnaire d'orthophonie se définit entre autres par *« l'information sur le développement normal de l'enfant dans tous les domaines […], les conseils sur les attitudes à mettre en place ou les activités à proposer à leur enfant afin de l'aider au mieux dans son développement »* (2004, p. 111).

2. Contenu de la séance

2.1. Le lien entre langage et autonomie

Tout d'abord, je suis revenue sur le lien très précoce qui se tisse entre la mère et l'enfant dès la naissance. En effet, l'autonomie est liée à la séparation mère-enfant qui est elle-même liée au départ à l'attachement précoce mère-nourrisson. J'ai donc commencé par parler de la fusion entre la maman et l'enfant à la naissance, en appuyant sur le fait que le bébé pense que sa mère et lui ne sont qu'une seule et même personne. C'est donc à l'adulte d'aider son enfant à prendre conscience de cette différence du moi et du non moi. Cependant, j'ai expliqué aux parents que cette fusion initiale a également un grand rôle à jouer, notamment dans la réponse aux appels et aux besoins du bébé qui ne sait pas encore parler. Cet attachement précoce semble en effet primordial si nous faisons référence à la théorie de Bowlby (1958), citée par Crunelle (2010). Une séparation brutale et durable entre l'enfant et la figure maternelle a des retentissements graves sur le développement de celui-ci. Cet attachement précoce permet ainsi à la mère de répondre de la manière la plus adaptée à l'enfant. Sur ce point, Winnicott (1975), cité par Montreuil (1996), développe les notions de holding et de handling. Le holding correspond aux soins donnés par la mère pour répondre aux besoins physiologiques de l'enfant. Il permet donc d'assurer à l'enfant un sentiment de continuité de son existence. Le handling fait référence à la façon dont l'enfant est manipulé, et va permettre à ce dernier

d'inscrire son fonctionnement psychique en lien avec son corps. Winnicott utilise le terme « interrelation psychosomatique » pour qualifier cette notion. Il introduit également le concept de la « mère suffisamment bonne », qui va au départ répondre aux besoins de son enfant en les anticipant, puis qui va l'amener progressivement à supporter la frustration du manque. C'est donc sur ces bases rassurantes que va pouvoir ensuite se construire une autonomisation progressive de l'enfant.

J'ai expliqué ces notions de fusion mère – enfant très brièvement aux parents sans entrer dans les détails théoriques. Par contre, j'ai insisté sur le fait que cette séparation progressive va engendrer l'apparition du langage. Selon Guérin, *« c'est l'expérience du manque [de la mère] qui introduit au langage »* (2006, p. 26). Cette séparation va en effet permettre à l'enfant de se distinguer de l'autre, notamment de sa mère, ainsi que de se construire en tant qu'individu à part entière. Le langage est alors ce qui va relier l'enfant à sa mère. Bernard Golse (2010) utilise la métaphore de l'araignée pour désigner ce phénomène. L'araignée qui marche au plafond va tisser sa toile si elle veut en descendre, tout comme un enfant va tisser des liens préverbaux puis verbaux avec sa mère pour combler l'écart intersubjectif qui se creuse entre eux. Ainsi, j'ai pu conclure en expliquant que le langage ne pouvait pas se développer si les adultes continuaient à réagir par anticipation en comblant les manques de leurs enfants. Si les parents devinent les besoins de leur enfant et y répondent immédiatement, le langage n'a donc pas besoin d'être utilisé.

J'ai également voulu développer mes propos sur l'utilité de cette séparation sécurisante et progressive, en abordant brièvement ce qu'elle peut apporter à l'enfant. Un enfant qui se détache de la figure maternelle va pouvoir se tourner vers l'autre, ce qui est un facteur important pour sa socialisation future avec ses pairs. Il va également avoir une bonne estime de lui qui va lui permettre de se débrouiller sans l'aide de l'adulte et de sortir de cette dépendance au fur et à mesure. Il va donc être disponible pour découvrir le monde qui l'entoure, sans craindre la disparition totale de sa figure d'attachement.

Par ailleurs, je voulais aussi attirer l'attention sur ce que peut véhiculer le langage. J'ai alors demandé aux deux groupes « comment l'enfant va-t-il faire partager ce qu'il a fait en l'absence de ses parents ? ». Je voulais mettre en lumière l'importance du langage qui exprime ce qui n'est plus là, ou ce qu'on ne voit plus. J'ai également souligné que le langage permettait de raconter le présent, mais qu'il permettait aussi d'évoquer le passé et le futur.

J'ai ensuite voulu aborder les choses de manière plus concrète en introduisant l'autonomie de l'enfant dans le quotidien. Je me suis donc attardée sur plusieurs moments de

la journée : l'habillage, l'hygiène (les toilettes et la toilette), les repas, et le coucher. L'objectif était double : je voulais montrer aux parents que l'autonomisation ne se fait pas qu'à l'extérieur du foyer familial mais commence au sein de la maison, et je voulais aussi les faire réfléchir sur tout ce que pouvait apporter cette autonomisation autant à l'enfant dans sa globalité qu'à son entourage.

Pour l'habillage, j'ai souligné que s'habiller était plus difficile que se déshabiller. Pour commencer, nous pouvons donc demander à l'enfant de se déshabiller seul, puis progressivement de s'habiller en l'aidant pour les éléments difficiles à mettre, tels que les chaussettes ou les boutons par exemple. En plus d'apprendre à se débrouiller seul, l'enfant va apprendre à connaître et à ressentir chaque partie de son corps tout en coordonnant ses mouvements. Il va aussi enrichir son vocabulaire dans ce domaine. Certains mouvements vont également le préparer à d'autres apprentissages futurs. Par exemple, déboutonner un vêtement fait travailler la motricité fine nécessaire pour l'écriture par la suite.

Concernant l'hygiène, il est important d'inciter l'enfant, sans le forcer, à aller sur le pot ou aux toilettes le plus souvent possible une fois que la marche a été acquise. Il en est de même pour la toilette où l'enfant peut commencer à laver les parties de son corps les plus faciles d'accès. Si l'enfant réclame de faire seul, il est d'autant plus important de le laisser essayer tout en le surveillant bien évidemment. Ainsi, ces moments de la journée vont par exemple l'aider à intérioriser qu'il y a des étapes à respecter et un ordre dans chaque chose. Il faut en effet d'abord se déshabiller avant d'aller sans la douche, se mouiller avant de se savonner, ou tirer la chasse d'eau avant de sortir des toilettes. Cette forme d'autonomie est aussi importante puisque la propreté diurne est exigée pour l'entrée à l'école.

Pour les repas, j'ai fait un bref récapitulatif des grandes étapes : le stade de la cuillère se fait aux alentours de 2 ans, celui de la fourchette vers 3 ans, puis celui du couteau vers 6 ans. J'ai donc insisté sur le fait que l'enfant est capable de manger seul dès l'âge de 2 ans à condition que les aliments soient préparés pour une préhension à la cuillère. Cette évolution permet alors à toute la famille de manger vraiment ensemble, ou d'apprendre à l'enfant à ne pas se retrouver démuni à la cantine par exemple. Une agilité dans la coordination entre les mains ou entre la main et la bouche va également se mettre en place au fur et à mesure.

J'ai ensuite abordé la question du coucher qui était primordiale dans mon intervention. Dans mes entretiens initiaux avec les parents, beaucoup m'ont dit que leur enfant dormait avec eux, ou qu'il s'endormait devant la télévision. J'ai souligné que pour être bien reposé, un enfant avait besoin de dormir dans son propre lit et non de dormir dans celui de ses parents ou dans celui de ses frères et sœurs. J'ai alors parlé des angoisses que peuvent avoir certains

enfants à l'idée de dormir seul. J'ai insisté sur le fait qu'elles sont normales et courantes, mais que ce n'est pas non plus rendre service à l'enfant que de céder à son envie de venir rejoindre le lit parental. L'autoriser à le faire revient finalement à sous-entendre qu'il a raison d'avoir peur. J'ai mis en évidence l'importance du rituel qui pouvait permettre à l'enfant de l'aider à s'endormir en m'appuyant notamment sur Winnicott (1975), cité par Montreuil (1996). Les comptines, les histoires, ou les câlins forment un espace transitionnel entre le jour et à la nuit, et permettent de passer un moment de complicité où l'enfant sent que ses parents sont toujours présents à ses côtés. Je reviendrai sur cette notion à la dernière séance de groupe. De plus, un doudou ou la présence d'une veilleuse peut aussi aider l'enfant à se rassurer et ainsi à mieux s'endormir. Si l'enfant dort seul, il a le plus souvent une meilleure qualité de sommeil qui lui permet, entre autres, d'être plus attentif à l'école, moins agité dans la journée, et plus disponible pour entrer dans les apprentissages. Par ailleurs, une fois l'enfant endormi dans son lit, les parents peuvent aussi avoir des moments à eux. J'ai aussi ajouté qu'il pouvait être intéressant de faire dormir son enfant chez un copain ou chez un membre de la famille comme les grands-parents de temps à autre. J'ai également rappelé à titre indicatif le nombre d'heures de sommeil dont l'enfant avait besoin en moyenne selon son âge : 12 à 13 heures pour un enfant de trois ans, 12 heures pour un enfant de quatre ans, 11 à 12 heures pour un enfant de cinq à sept ans. Il s'agit du nombre d'heures incluant la nuit et la sieste. Cette information varie selon les enfants, et n'est donc pas à prendre au pied de la lettre.

En conclusion, nous pourrions dire que l'autonomisation de l'enfant passe d'abord par un lien d'attachement suffisamment solide entre la mère et l'enfant avant de pouvoir évoluer vers une séparation progressive. Cette séparation ne se traduit pas par une rupture brutale mais désigne plutôt un accompagnement que l'adulte fait avec l'enfant pour que celui-ci s'autonomise au fur et à mesure. Il n'est pas non plus question de « faire à la place de » l'enfant, ce qui reviendrait à conserver un lien fusionnel mère – enfant. Cette acquisition de l'autonomie se fait notamment avec des situations rassurantes et routinières du quotidien, l'enfant pouvant toujours compter sur ses parents en cas de difficultés.

2.2. Le lien entre langage et règles éducatives

Comme le citent Aimard et Abadie en parlant de la guidance parentale, *« Il faut rendre les parents sensibles à cette question de limites »* (1991, p. 112). Il est donc important de faire comprendre l'utilité des règles posées à la maison, mais pour cela, il faut également que cette idée « parle » aux parents des groupes afin qu'ils en prennent vraiment conscience.

En abordant ce point, je tiens à faire remarquer que je n'ai pas pris d'exemples trop précis qui pourraient porter un jugement de valeurs sur tel ou tel mode d'éducation instauré dans certains foyers. L'objectif était de faire comprendre aux parents qu'il est important d'avoir des règles bien déterminées, et que le non respect de ces règles devait systématiquement entraîner une réaction de leur part.

Avant de développer l'utilité des règles éducatives au quotidien, j'ai d'abord fait un parallèle entre langage et éducation, en me basant sur leurs points communs.

En effet, les règles à la maison permettent de donner un cadre à l'enfant afin que celui-ci puisse par la suite s'intégrer dans la société. Comme le souligne Pourtois et Desmet, *« la construction d'une individualité requiert des "points de repère", des "limites", des "points d'appui" pour pouvoir entrer dans le monde social et ne pas en être exclu »* (2009, p. 21). Ainsi, j'explique aux parents que l'adulte a également son lot de règles à respecter, mais qu'à l'instar de l'enfant, lui est soumis au regard de la justice. Nous n'avons en effet pas le droit de tuer, de voler ou de griller un feu rouge, ces actes étant passibles de sanctions.

Or, je souligne auprès des parents que le langage c'est aussi entrer dans un cadre, car il y a également des conventions à respecter. Pour illustrer mes propos, j'ai mis le doigt sur ce que Saussure (1916, cité par Bernicot & Bert-Erboul, 2009) appelle *« l'arbitraire du signe »* (p. 57) à travers un exemple. Comme je l'expliquais aux parents, on aurait très bien pu appeler un chien « un chat ». Finalement, parler n'est autre qu'un assemblage de différents sons qui donne un mot, ce dernier servant à qualifier un objet, une idée, ou un concept. Par conséquent, si l'enfant nous parle d'un chien qui grimpe dans un arbre en confondant le chat et le chien, ou nous dit « moi é vert » pour dire qu'il a pris le pion vert pour jouer, nous n'allons pas le comprendre spontanément. Communiquer avec l'autre est donc régi par un ensemble de règles et de conventions communes à un groupe de personnes.

Ce constat est valable pour le langage oral mais également pour le langage écrit. A l'école, il y a aussi des règles et des consignes à respecter que l'enfant peut trouver dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. J'explique aux parents qu'il est assez fréquent que nous ayons à prendre en charge des enfants en difficulté à la fois sur le plan du langage et à la fois sur le plan éducatif. Dans les cas extrêmes, j'ai ajouté que ces problèmes pouvaient mener à l'échec scolaire dès le CP, seulement parce que l'enfant ne travaille pas quand on lui demande de le faire. Ce genre de discours pourrait faire peur à certains parents, mais il me semblait nécessaire d'expliquer les événements tels qu'ils sont parfois, notamment pour ceux ayant établi une éducation très permissive à la maison.

Je leur ai ensuite demandé à quoi servent les règles à respecter à la maison. En général, les parents trouvent facilement que les limites servent à montrer à l'enfant ce qu'il a le droit de faire ou de ne pas faire. Il leur est par contre difficile de trouver spontanément que l'enfant a besoin de ses parents pour l'arrêter quand il dépasse les limites. Pour que les parents comprennent mieux ce que j'étais en train de raconter, j'ai alors pris un exemple en leur demandant d'imaginer un cadre de tableau dans lequel se trouve l'enfant. Ce cadre est invisible pour l'enfant qui va donc essayer d'heurter les bords pour en avoir la démarcation. L'intérieur de ce cadre est à la fois rassurant grâce à son contour, et à la fois source de liberté car il offre un espace assez large au milieu. Si par contre, l'enfant ne perçoit pas les bords de manière régulière et déterminée, il ne se sent pas en sécurité, et peut avoir tendance à être dans la maîtrise de son environnement. J'ai également ajouté que l'enfant avait besoin que les mêmes règles s'appliquent à tous les membres de la fratrie. Par expérience, il est facile d'observer que l'enfant n'aime pas l'injustice vis-à-vis d'un pair. Il s'en remet alors à l'adulte pour rétablir la situation. Mais si ce dernier ne réagit pas, c'est l'enfant lui-même qui va finir par le faire. Dans cette situation, c'est la loi du plus fort qui vient remplacer l'autorité parentale.

L'enfant qui n'a aucune limite chez lui pourrait être considéré comme heureux, mais si nous observons certaines conséquences, nous pouvons nous apercevoir que la situation n'est pas si idéale. J'ai alors essayé de montrer aux parents quelques répercussions que pouvait avoir le manque de règles à la maison. L'enfant dirige tout à la maison, mais va également étendre ce comportement à l'école. Comme je l'ai dit précédemment, il ne va pas écouter en classe et travaillera seulement lorsqu'il en aura envie. Par ailleurs, il ne va pas non plus tolérer que ses camarades de classe ne fassent pas comme lui dans les jeux par exemple. Il peut alors se montrer violent ou bagarreur. Mais contrairement aux parents qui seront toujours présents quoi qu'il arrive, les camarades vont finir par rejeter le semeur de troubles, parce qu'ils vont refuser d'entrer dans sa toute puissance. Cet exemple donné aux parents est peut-être un peu caricatural, mais il est parfois difficile pour eux de transposer les difficultés éducatives de la maison à l'école. J'ai voulu alors les questionner sur le bilan de cette situation. Finalement, cet enfant n'est pas si heureux. Il peut facilement prendre du retard dans ses apprentissages, il peut se retrouver sans copains, et donc malheureux de ne pas pouvoir s'intégrer aux autres.

Après ces explications, j'en suis venue à parler des jeux, et notamment des jeux de société qui permettent de s'amuser tout en intériorisant des règles précises. Je suis partie du constat que beaucoup d'enfants trichent au moins une fois en changeant les règles du jeu pour

gagner. J'ai alors raconté une expérience que j'ai vécue dans un stage en libéral pendant ma troisième année d'étude. Quand l'enfant trichait, ma maître de stage essayait de jouer avec les règles modifiées par l'enfant. Elle écrivait donc sur une feuille les nouvelles règles dictées par l'enfant, et posait comme condition de les appliquer à tous les joueurs. Au bout d'un moment, l'enfant s'apercevait par lui-même qu'on ne pouvait pas continuer le jeu si on respectait sa façon de faire. Cet exemple ne résout pas tous les problèmes, mais il peut faire prendre conscience à l'enfant qu'il faut savoir se plier à des règles même lorsqu'il s'agit de jouer.

Pour ce dernier point, j'ai abordé rapidement les punitions. Comme je l'ai dit au départ, mon objectif était aussi de faire comprendre aux parents qu'il fallait réagir systématiquement si l'enfant franchissait les limites. J'ai alors mis l'accent sur le fait que si le parent jugeait utile de punir son enfant, il était important d'aller jusqu'au bout de la punition, et de le faire à chaque fois que l'enfant teste les limites. En effet, beaucoup de parents menacent de punir mais n'appliquent pas ce qu'ils ont dit. Autant il peut être pertinent de dire à l'enfant qu'il a enfreint les règles en le prévenant que, s'il continue, il s'expose à une punition, autant il est aussi pertinent d'agir si celui-ci ne prend pas en considération les remarques exprimées.

J'ai clôturé cette séance en expliquant que certains parents croient qu'en punissant leur enfant, celui-ci va moins les aimer. Je leur ai dit que ce n'était pas le cas, et que les limites posées à la maison allaient au contraire permettre à l'enfant de se construire et de le rassurer. Pour conclure sur une note un peu plus légère, j'ai fait projeter au mur une partie du sketch *« Les parents sans autorité »* d'Anne Roumanoff. Ce sketch permet de montrer avec humour que les enfants savent très bien manipuler leurs parents, mais il met également en lumière la difficulté à supporter le regard des autres face à une crise de l'enfant dans un magasin.

3. Les réactions des groupes

3.1. Groupe 1 :

Cette séance était intéressante car les mères ont réussi à se décentrer de la comparaison entre normalité et pathologie, et ont commencé à observer davantage leur enfant.

En parlant de la séparation, Mme B. nous a redit que son fils n'avait commencé à parler qu'à partir de la garderie. Elle semblait donc approuvée le fait que la séparation aide beaucoup l'émergence du langage. Cependant, comme le dit cette même mère, le premier mot

que Samuel a ramené à la maison était « merde ». Les mamans ont alors toutes dit que tous les enfants étaient pareils et étaient champions pour retenir les gros mots.

Toujours concernant cette séparation mère-enfant, Mme M. nous a dit qu'entre elle et Mounir, la séparation avait été très difficile au départ, et que son petit garçon pleurait dès qu'elle s'en allait. A la fin de la séance, elle a également ajouté qu'elle était étonnée aujourd'hui de voir que son fils prenait le taxi seul, sans aucune difficulté, et qu'il guettait même l'arrivée de la voiture à la fenêtre. « Il y a un an, il aurait été incapable de se séparer de moi comme ça », a-t-elle remarqué. Il sort même de la maison sans qu'elle le lui demande. Nous lui avons suggéré qu'il était probable que la naissance de son petit frère, il y a un an, avait certainement changé beaucoup de choses. En effet, Mounir n'était alors plus le petit dernier de la famille. Par conséquent, la venue de son petit frère l'avait certainement fait « grandir ». La maman était tout à fait d'accord. Il est cependant intéressant de noter que ce dernier né, qui a aujourd'hui un peu plus d'un an, a exactement les mêmes difficultés de séparation que son aîné. La mère est également impliquée par ce constat, car elle semble avoir beaucoup de difficultés à le mettre à la garderie, même pour une heure et demie. Elle viendra d'ailleurs à deux séances de groupe accompagnée de son petit dernier.

Pour ce qui est de l'autonomie et des exemples donnés au quotidien, Mme B. nous a dit qu'elle avait déjà remarqué que le déshabillage était plus facile que l'habillage. Puis elle a ajouté que lorsque Samuel n'arrivait pas à s'habiller, il se décourageait tout de suite en jetant ses affaires. Pour l'alimentation, cette même maman nous a raconté que son fils a refusé la cuillère et a toujours voulu la fourchette. Mme M. a ensuite pris la parole pour nous parler de ses difficultés à coucher Mounir. Elle nous a raconté que son fils pleure beaucoup la nuit en ce moment, fait des cauchemars, et est donc constamment fatigué. Elle ne comprend pas pourquoi. Nous lui avons alors dit qu'il était peut-être dans une période où les enfants ont des angoisses (peur du noir, angoisse de dévoration,…) ce qui est très courant chez les enfants de cet âge.

Nous avons ensuite abordé la jalousie entre frères et sœurs. Mme I. disait que quand le petit frère tapait son fils aîné Malik, elle avait tendance à dire à ce dernier : « c'est pas grave, il est petit ». En général, suite à cette réflexion, Malik n'était pas content. Nous avons alors souligné avec Mme Cudennec que ce n'est pas parce qu'un enfant est jeune qu'on ne doit pas lui dire d'arrêter. Les enfants recherchent d'ailleurs la justice entre eux grâce à leurs parents. Sur ce sujet, Mme M. disait que Mounir tapait parfois son petit frère, mais que d'autre fois il

lui faisait beaucoup de bisous. Nous avons donc débattu sur le fait que les sentiments d'un enfant vis-à-vis d'un plus jeune sont parfois très ambivalents.

Lorsque nous avons abordé le sujet des jeux de société, toutes les mamans ont souri et acquiescé quand j'ai dit que les enfants trichent parfois pour gagner. Mme I. en a profité à la fin pour me prendre en aparté et me dire que son fils n'aimait pas perdre, car elle avait essayé de jouer au jeu de l'oie avec lui. Elle disait que c'était dur, qu'il pleurait tout le temps s'il perdait, et qu'il voulait recommencer jusqu'à ce qu'il gagne. Le constat de cette maman était pour moi surprenant, car jusqu'à présent, elle me paraissait peu investie dans les jeux avec Malik. Elle avait eu d'ailleurs beaucoup de difficultés à me nommer les occupations de son enfant lors de l'entretien initial.

Puis, en parlant des punitions, Mme B. nous a dit qu'aujourd'hui son fils faisait moins de colères qu'auparavant. Mais quand il fait des bêtises et qu'elle lui demande si c'est lui qui a fait ça, il lui répond : « non c'est Samuel ». Malgré les rires des autres mamans face à la réaction de cet enfant, la mère semblait un peu inquiète de ce comportement et a ajouté : « j'espère que ce n'est pas grave ».

Quand nous avons passé la vidéo avec le sketch sur l'autorité parentale d'Anne Roumanoff, les mamans ont beaucoup ri. Elles se sont notamment toutes reconnues à la fin dans la difficulté à supporter le regard des autres à l'extérieur. Le fils de Mme B. faisait beaucoup de colères au supermarché, et comme la mère avait trop honte, elle cédait, nous a-t-elle dit. Après, elle ne l'emmenait plus en courses. Aujourd'hui, quand il vient avec elle, il tente toujours de réclamer un jeu, mais elle lui dit « non » et il se calme. Mme I. nous a dit que ses enfants faisaient peu de colères dans les magasins, car elle les prévenait systématiquement qu'ils n'auraient rien avant d'y aller. Mme M. nous a confié que dire « non » lui donnait le sentiment d'être une « mauvaise mère » face à son enfant, et d'avoir paradoxalement l'impression devant les autres « qu'on ne sait pas l'éduquer ».

Par ailleurs, Mme E. n'ayant pu assister à la séance, m'a demandé s'il était possible de prendre un rendez-vous avec moi pour ne pas rater la suite des deux premières séances. Pendant ce rendez-vous, elle m'a fait part de sa détresse vis-à-vis de son fils Yazid qu'elle n'arrive pas à canaliser. Elle m'a dit qu'il refusait de marcher dans la rue, et qu'il se mettait allongé par terre pour pouvoir être porté. La mère a tout essayé pour qu'il arrête, même de faire semblant de partir, mais Yazid restait toujours au sol. Elle m'avait également raconté un

mois auparavant qu'il crachait sur l'auxiliaire de vie scolaire (AVS). Quand je lui ai demandé ce qu'il en était aujourd'hui, elle m'a répondu qu'il continuait, et avait même commencé à le faire sur elle et son mari. Il ne semble pas conscient des règles. Nous avons donc aussi parlé de son immaturité. Même si Mme E. est débordée par son fils, elle a conscience du fait qu'il doit grandir. Par la suite, après en avoir parlé à Mme Cudennec, nous avons pris la décision de lui proposer un rendez-vous avec l'assistante sociale du centre pour qu'elle puisse parler davantage de ses problèmes éducatifs qui semblent persister depuis plusieurs mois.

3.2. Groupe 2 :

Cette séance s'est très bien passée. Les parents de ce groupe sont très actifs et se remettent beaucoup en question. Il y a vraiment une bonne dynamique entre les parents.

Nous avons commencé par parler des limites, car ce problème est davantage rencontré dans ce groupe.

Quand nous avons abordé les règles à instaurer à l'école et à la maison, Mr G. nous a interpellées sur le fait que Marine a du mal à voir la différence entre les règles de l'école et celles de la maison : par exemple, à la maison, elle demande à aller aux toilettes comme elle le fait à l'école. Le père nous demandait alors comment faire pour qu'elle comprenne. Autre chose, Mr G. nous disait que s'il ne met pas immédiatement sa ceinture quand il démarre la voiture, sa fille « grogne » jusqu'à ce qu'il la mette. En séance orthophonique avec nous, Marine peut en effet se montrer assez rigide en prenant certaines choses au pied de la lettre. Pourtant, elle peut se montrer également difficile à canaliser à certains moments.

Quand je pose la question « à quoi servent les règles ? », Mr L. répond : « quand on regarde la télé, si on l'éteint, on l'éteint ». Maintenant, Jonathan accepte, mais « au début, il la rallumait dix à douze fois et se mettait en colère ». Aujourd'hui, quand la télé est éteinte, il va jouer dans sa chambre ou dans le salon.

Mr G. a soulevé également un autre problème : quand il y a des copains avec sa fille, c'est plus dur de l'arrêter, car elle est excitée. Il ajoute également que Marine sait jouer de certaines situations, car il y a un an ou deux, elle faisait toujours des bêtises juste avant de partir quelque part. Et comme les parents étaient pressés, ils ne la punissaient pas. Il rajoute encore qu'il est aussi difficile de la punir quand il se trouve chez quelqu'un. Mr G. nous dit alors qu'il faut aussi faire des punitions applicables dans ce genre de contexte. Il est vrai que punir immédiatement l'enfant a plus de sens que de le faire après un certain temps mais nous avons débattu sur le fait qu'il était aussi possible d'essayer de prévenir l'enfant qu'il allait être puni en rentrant et de l'appliquer une fois à la maison.

Par ailleurs, concernant la notion de justice entre les frères et sœurs, ce même papa nous a montré qu'il était parfois difficile d'appliquer certaines règles. Il a alors donné l'exemple de deux frères de niveau scolaire différent (l'un avec des facilités, l'autre avec des difficultés) : l'un a fini ses devoirs très vite et va jouer, et l'autre va devoir travailler pendant deux heures. Mr G. disait qu'il était alors très difficile pour l'enfant en difficulté de sentir la justice.

Après le sketch d'Anne Roumanoff, nous avons commencé à parler des courses. Mr G. raconte que Marine commence à réclamer dans les magasins. Quant à Mme Y., elle ajoute que Raja pleure fort au supermarché, et que le regard des autres est très dur à supporter. Elle explique que sa fille ne comprend pas pourquoi on ne peut pas tout acheter. Mme Y. cède toujours, mais depuis, elle l'emmène moins souvent dans les magasins. Cependant, elle lui ramène toujours quelque chose, car elle culpabilise de travailler de 9h à 19h. D'ailleurs Raja l'attend. Mme Y. aborde alors le problème de séparation : « quand j'arrive, elle est toujours avec moi ; quand je téléphone, ou quand je suis sous la douche, elle reste à côté de moi ; quand elle me demande de jouer avec elle, je ne lui dis jamais non ». En rebondissant sur ce que disait cette mère, Mr G. lui a dit qu'il faudrait essayer de ne pas acheter un petit jouet à chaque fois mais une fois par mois par exemple. En plus, dit-il, « cela lui fera d'autant plus plaisir ». Mr L. ajoute alors : « c'est dommage ce "tic" d'acheter à chaque fois, mais je comprends, car on veut faire plaisir à ses enfants ».

Nous avons alors abordé le fait qu'il était parfois difficile de résister à ses enfants. Mr L. nous a raconté à propos de Jonathan : « quand je le punis, il me dit "papa méchant" ». Le père se demande dans ses situations s'il faut continuer à le punir, car les réflexions de son fils le déstabilise et le font culpabiliser. Je lui demande alors ce qu'il fait dans ce genre de situation. Il me dit qu'il lui explique qu'il a fait une bêtise et lui demande de ne pas recommencer. Son fils lui dit d'accord, et il lève la punition. Mais quand je lui demande si Jonathan réitère parfois la même bêtise, Mr L. me répond que oui. Il me dit à la suite de ça qu'il comprend mieux pourquoi il faut mettre des limites à l'enfant et aller jusqu'au bout de la punition. Mais il ajoute que c'est très dur pour lui. Mme Cudennec et moi lui répondons que ce n'est jamais facile, d'autant plus que les enfants savent bien toucher les points faibles de leurs parents.

Nous avons ensuite parlé de l'autonomie. Mme Y. nous dit que sa fille dort toujours avec elle la nuit. La mère se cache aussi quand elle part travailler pour que Raja ne pleure pas. Plusieurs fois, une amie lui a dit que ce n'était pas bien de faire comme ça, mais la mère semble avoir du mal à changer cette habitude. Mr G., ayant bien cerné le problème de cette mère, disait que la séparation pouvait être dure pour l'enfant, mais aussi pour les parents :

« quand on l'a mis chez la nourrice, il n'y a pas eu de problème pour Marine, c'est plus la maman qui a eu du mal ».

A la question « comment l'enfant va faire partager ce qu'il a fait en l'absence de ses parents ? », Mr L. nous dit que son fils lui raconte ce qu'il a fait à l'école. Quant à Mr G., il a remarqué qu'en vacances, certains enfants parlent d'ailleurs plus avec leurs oncles et tantes qu'avec leurs parents. Nous avons alors expliqué que si les enfants sont trop collés à leurs parents au quotidien, ils vivent exactement la même chose qu'eux, et donc ils n'ont pas besoin de raconter ce qu'ils ont fait.

Concernant les rituels du coucher, Mr L. allume la lumière dans le couloir pour que Jonathan s'endorme, sinon il crie qu'il a peur. Mme Y. nous raconte que sa fille se réveille beaucoup la nuit, et qu'elle a un sommeil très agitée. Raja ne peut s'endormir qu'à 23h, et elle dort jusqu'à 10h le dimanche. Quand je montre le nombre d'heures de sommeil nécessaires à un enfant, Mr L. me demande : « si mon fils ne dort pas pendant la sieste, est-ce que cela veut dire qu'il n'en n'a pas besoin ? ». Je lui ai alors dit que si son fils n'avait pas de difficulté pour se lever le matin en semaine, c'est qu'il avait suffisamment dormi, ce à quoi le père me répond que le matin il n'y a pas de problème, par contre Jonathan peut s'endormir vers 17h30 ou 18h le soir. Je lui ai donc fait remarquer qu'il n'est pas habituel de voir un enfant s'endormir si tôt, et qu'il a peut-être encore besoin de la sieste.

La dernière remarque de cette séance concerne l'habillage. Mr G. nous a raconté en riant que Marine avait mis 3/4 d'heure pour s'habiller dimanche. Entre temps, elle sautait sur le lit et disait « j'arrive plus ! ». Elle ne savait pas comment mettre l'étiquette de sa culotte derrière, car elle croyait qu'il fallait mettre tout le vêtement derrière elle, sans passer ses jambes dans les trous.

IV. SEANCE N°4 : LE JEU, SUPPORT DU LANGAGE ORAL CHEZ L'ENFANT

1. Introduction

Cette séance sur le jeu a eu beaucoup de succès auprès des parents. La séance a duré 1h30 pour le premier groupe, et pour le deuxième groupe, nous avons dû prendre un deuxième créneau horaire pour la terminer. Finalement, les deux créneaux horaires de ce deuxième groupe ont fait un total de 4h.

Pour construire cette séance, j'ai élaboré ma trame en m'inspirant de la méthode HANEN (Pepper & Weitzman, 2004). Je l'ai ensuite complétée avec des exemples. Pour rendre les choses concrètes, j'ai été également récupérer des jeux dans toutes les salles du

centre pour que les parents puissent les manipuler et pour rendre mes explications plus claires. Ainsi, tous mes exemples correspondaient chacun à un jeu posé sur la table.

2. Le contenu de la séance

2.1. L'utilité du jeu

J'ai commencé par aborder brièvement l'intérêt du jeu pour l'enfant en demandant aux parents à quoi il servait. A travers cette question, je voulais mettre en évidence à la fois le côté ludique qu'oublient parfois certains parents, mais aussi ce qu'apporte le jeu sur le développement de l'enfant. Selon les groupes, j'ai insisté davantage sur l'un ou l'autre des aspects du jeu, en fonction de ce que j'avais remarqué chez les parents.

Pour ce qui est du lien entre le jeu et le développement de l'enfant, j'ai commencé par expliquer aux parents, en référence à Montaigne, que jouer est peut-être le « travail » le plus important de l'enfant. En effet, il permet, entre autres, de découvrir et de comprendre le monde, de construire un raisonnement, d'imaginer, de surmonter ses angoisses, d'entrer en communication avec l'autre, et également de parler. Ainsi, je voulais montrer que le jeu est parfois vu de manière restrictive. Il est important de souligner que beaucoup de parents de mes groupes accordent peu de valeur au jeu quel qu'il soit. Je leur ai donc proposé de développer ces notions ensemble en observant les différentes sortes de jeux et en essayant de montrer leur utilité.

2.2. Les différentes sortes de jeux

J'ai repris le classement des jeux de Pepper et Weitzman (2004), à savoir une répartition en trois catégories : le jeu fonctionnel, le jeu constructif, et le jeu de faire-semblant. Ma démarche pour expliquer mes exemples s'inspire un peu de celle de Laurence Rameau (2011). L'objectif était en effet de montrer aux parents toutes les découvertes et les apprentissages que pouvait faire l'enfant en jouant avec des jeux très simples. Pour chacune de ces catégories, j'ai également fait visionner aux parents une vidéo mettant en scène un enfant avec chaque sorte de jeux. Ces vidéos ont été trouvées sur internet.

- ✓ Le jeu fonctionnel

Comme son nom l'indique, j'explique aux parents que le jeu fonctionnel permet de comprendre le fonctionnement du jeu en lui-même. Cette activité est souvent la première que

les parents remarquent dans le développement de l'enfant. Elle se caractérise par des actions simples et répétitives que l'enfant va exercer sur les éléments de son environnement. Par exemple, sauter, remplir et renverser, secouer, lancer, ou cacher, font partie de ces actions. L'enfant est alors dans la manipulation. Si on se rattache à la théorie, Bruner (1987) a développé cet aspect. Il qualifie ce type d'action de « systématique » chez l'enfant. Selon lui, c'est Piaget (1937) qui a mis en évidence ce phénomène en montrant que ces actions n'étaient pas dues au hasard mais qu'elles avaient réellement un but et une utilité pour l'enfant. Selon Bruner, l'enfant va exploiter l'objet en essayant de combiner toutes les actions possibles avec. Ce parallèle peut être fait avec le langage qui n'est autre qu'un ensemble de combinaisons de sons.

J'ai ensuite montré une vidéo aux parents qui met en scène une petite fille. Elle prend les aimants du réfrigérateur et les lance au sol, jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus. Que pouvons-nous tirer de cette séquence ? Je leur ai demandé si l'effet aurait été le même si la petite fille avait pris des morceaux de mousse. Ils m'ont donc répondu que non étant donné que la mousse a une structure molle et donc n'aurait pas fait de bruit en tombant sur le carrelage. J'ai poursuivi le questionnement mais cette fois-ci avec une balle rebondissante. J'ai conclu en rappelant que ces propriétés (mou, dur,…) nous semblaient évidentes, car nous, adultes, sommes capables d'anticiper les répercussions de chaque objet lancé. Mais finalement, nous le savons parce que nous l'avons expérimenté. A travers cet exemple, j'ai voulu montrer que l'enfant, en manipulant, découvre la différence entre dur et mou, doux et rugueux, lourd et léger, mais aussi silencieux et sonore, etc. Ainsi, il va comparer ses découvertes entre elles, et va en déduire par exemple que tout ce qui est rond roule. A l'inverse, il va en déduire toutes les possibilités d'un même objet : par exemple, un ballon peut rouler, mais peut aussi rebondir ou éclater. Mme Cudennec a alors conclu cette première partie en disant que les enfants étaient des physiciens sans en avoir vraiment conscience.

- ✓ Le jeu constructif

Beaucoup de parents savent ce qu'est le jeu constructif, mais seulement peu d'enfants des deux groupes en ont. Comme chacun se doute, l'objectif premier de ces jeux est donc de construire quelques choses en assemblant différents éléments. Parmi eux, j'ai cité aux parents les jeux gigognes, les puzzles, la pâte à modeler, les Légo®, les Kapla®, ou la construction de cabanes dans le jardin. La vidéo qui a suivi montrait un groupe d'enfants dans un atelier-jeux, qui construisaient une tour à l'aide de Kapla®. Beaucoup de parents ont été très étonnés, car la plupart ne connaissaient pas le principe de ces bâtonnets de bois.

Je suis ensuite passée à l'explication de l'intérêt de certains jeux de construction. J'ai donné l'exemple du jeu gigogne qui va permettre à l'enfant de raisonner pour remettre les éléments les uns dans les autres. Je voulais leur faire comprendre qu'avec un jeu paraissant anodin comme celui-ci, l'enfant allait découvrir des notions assez complexes. En effet, le petit contenant peut aller dans le grand, mais le grand ne peut pas aller dans le petit ; parmi les moyens, il y a aussi différentes tailles. Par conséquent, un même élément peut à la fois être plus petit qu'un autre, et à la fois plus grand qu'un troisième. J'ai fini par faire le parallèle avec la notion d'ordre que l'on trouve dans les nombres. Au CP, l'enfant va apprendre que 9 est plus petit que 10, mais plus grand que 8. Par ailleurs, il va aussi se rendre compte que 11 contient 10 mais que l'inverse n'est pas vrai. J'ai alors souligné qu'un enfant qui n'avait pas compris cette notion de quantité et d'ordre aurait du mal à saisir le sens des mathématiques. Comme certains parents ne semblaient pas avoir de jeu gigogne à la maison et commençaient à être inquiets, nous les avons rassurés avec Mme Cudennec, en leur disant qu'il n'y a pas que ce jeu-là qui fait découvrir ces notions à l'enfant.

J'ai également mis en évidence que les jeux de construction permettaient d'apprendre à anticiper les conséquences des choses, ou à les planifier. J'ai pris l'exemple des boîtes de jeu contenant des cubes, des cylindres, des rectangles, et qui permettent de construire des pyramides. Si on met le cylindre à l'horizontal, on s'expose au risque que la pyramide s'écroule, alors qu'en mettant le cylindre debout, la pyramide tiendra. Il en est de même avec la construction de cabanes. Un enfant devra anticiper qu'il faut faire les murs avant le toit, et ceux-ci devront être suffisamment solides et stables pour supporter le poids de la toiture.

- ✓ Le jeu de faire-semblant

Ces deux premières catégories de jeux ont été situées selon leur ordre d'apparition chez l'enfant. *« Le jeu de faire-semblant – qui s'ensuit et qui met en scène, de manière fictive, des activités de vie, d'abord réelles, ensuite possibles ou totalement imaginaires – implique un certain niveau de compétence représentative qui confère à un objet, entité, ou état, à une action, ou à un comportement, le statut de signifiant d'autre chose que soi-même, de ce à quoi il renvoie, c'est à dire, son signifié »* (Veneziano, 2005, p. 1 et 2). Cette définition étant complexe, j'ai essayé de l'expliquer de façon différente aux parents. Je suis partie de l'imagination et de l'imitation, éléments que les parents des deux groupes ont bien remarqués chez leur enfant. En effet, l'enfant va commencer progressivement à imaginer des histoires en imitant beaucoup ce qu'il voit au quotidien. Par exemple, il va commencer à jouer à la dînette, à la poupée, ou aux pompiers, aux voitures, etc. Puis, quand l'enfant joue avec un copain ou

une copine, le « on dirait que… » va apparaître pour expliquer le scénario à l'autre. Pour illustrer mes propos, j'ai fait visionner une vidéo de deux garçons d'environ deux ans qui jouent à la dînette avec leur maman. Ils lui servent le café. J'ai choisi volontairement l'exemple de deux garçons, car lors d'une séance individuelle avec une des mamans du premier groupe, il lui semblait peu concevable que la dînette soit un jeu pour garçon.

Après cette vidéo, j'ai continué sur la fonction symbolique du jeu en montrant son utilité dans le langage. J'ai expliqué aux parents que l'enfant va découvrir à travers le jeu de faire-semblant, qu'un objet peut en remplacer un autre. Une petite voiture peut représenter la voiture de papa par exemple, mais une cuillère que l'on manipule en l'air peut aussi représenter un avion. En reprenant les idées de Bruner (1987), j'en viens à dire que le langage se fonde exactement sur le même principe. Un mot peut remplacer un objet absent. Dans ce cas, le mot représente l'objet. Or, l'enfant qui joue à ce type de jeu utilise beaucoup le langage oral. Veneziano (2005) constate d'ailleurs que le langage se complexifie en même temps que le jeu de l'enfant évolue. Les développements du jeu et du langage sont donc corrélés, ce qui montre l'attention particulière qu'il faut accorder au jeu de l'enfant.

- ✓ Et le jeu de société ?

J'ai également fait un aparté sur l'importance du jeu de société, sujet qui sera développé à la séance n°5. Je voulais seulement citer quelques éléments notables que pouvait apporter ce type de jeu, afin que les parents n'oublient pas également de le prendre en compte. Ainsi, je suis passée brièvement sur le fait qu'il permet d'attendre son tour, de respecter les autres joueurs ainsi que des règles bien précises, mais qu'il permet aussi d'apprendre à perdre. L'important est de choisir un jeu que l'enfant pourra réussir seul ou avec l'aide d'un adulte.

2.3. La place des parents dans les jeux

Après avoir expliqué l'importance du jeu dans le développement de l'enfant, il me semblait indispensable d'aborder la place des parents dans le jeu. J'ai développé mes propos en deux axes : d'un côté, en abordant ce que les parents pouvaient apporter à leur enfant en matière de langage, et de l'autre, en évoquant le plaisir de jouer avec lui.

Les parents vont en effet jouer un rôle important au cours du jeu. Tout d'abord, je leur explique qu'ils vont entrer en communication avec leur enfant et lui donner un modèle que ce dernier va imiter. En reprenant le concept de Bruner (1987) sur les formats d'interaction, je souligne alors que le jeu se concentre sur un contexte précis et réduit, comme jouer à la

dînette par exemple. Dans ce jeu, les interlocuteurs ne parlent que de cuisine, de vaisselle, et ce à chaque fois que ce jeu est mis en place entre les interlocuteurs. Ce contexte est répétitif et pose donc un cadre bien défini. *« Les jeux sont, en un mot, un scénario idéalisé et étroitement circonscrit »* (Bruner, 1987, p. 40). Lors de ces jeux, l'adulte va poser des mots sur ses actions ou sur les objets qui l'entourent, et par conséquent, le cadre délimité du jeu va permettre à l'enfant d'expérimenter le langage et ses combinaisons. De cette manière, il va être plus facile pour l'enfant de traiter une nouvelle information et de la comprendre, avec un mot nouveau par exemple. De même, ces moments vont aussi lui permettre d'expérimenter le tour de parole, l'importance du contexte dans l'interaction, c'est-à-dire les usages et la pragmatique du langage. D'un point de vue théorique, cette notion est appelée par Bruner (1987) *« système de support à l'acquisition du langage »* (LASS). Le parent est ainsi un moteur dans le jeu et va aider son enfant à se développer.

Par ailleurs, j'ai abordé également le plaisir de jouer. J'ai insisté sur la complicité qui se forme entre parents et enfant à travers le jeu, et sur le bonheur de partager ces moments entre eux. En effet, tous les enfants sont heureux de jouer avec leurs parents, mais qu'en est-il de ces derniers ? Prennent-ils du plaisir à jouer avec leur enfant ? Comme je l'ai dit aux deux groupes, nous avons nous aussi nos préférences : certains vont aimer faire des jeux de construction, d'autres non et préfèreront les jeux de petites voitures ou les jeux de société. J'ai donc insisté sur le fait que le parent ne doit pas se forcer à jouer à un jeu qu'il n'aime pas. De toute manière, l'enfant le sentira bien vite. Ainsi, il vaut mieux privilégier les activités ou les jeux dans lesquels le parent se sent le plus à l'aise, afin que ce moment soit agréable pour l'un comme pour l'autre. L'essentiel est donc de trouver un équilibre entre les « joueurs ».

La place des parents sur le thème du jeu s'arrête ici pour cette séance. Beaucoup de choses ont déjà été abordées, et cependant il manque quelques éléments qui seront exposés à la séance suivante.

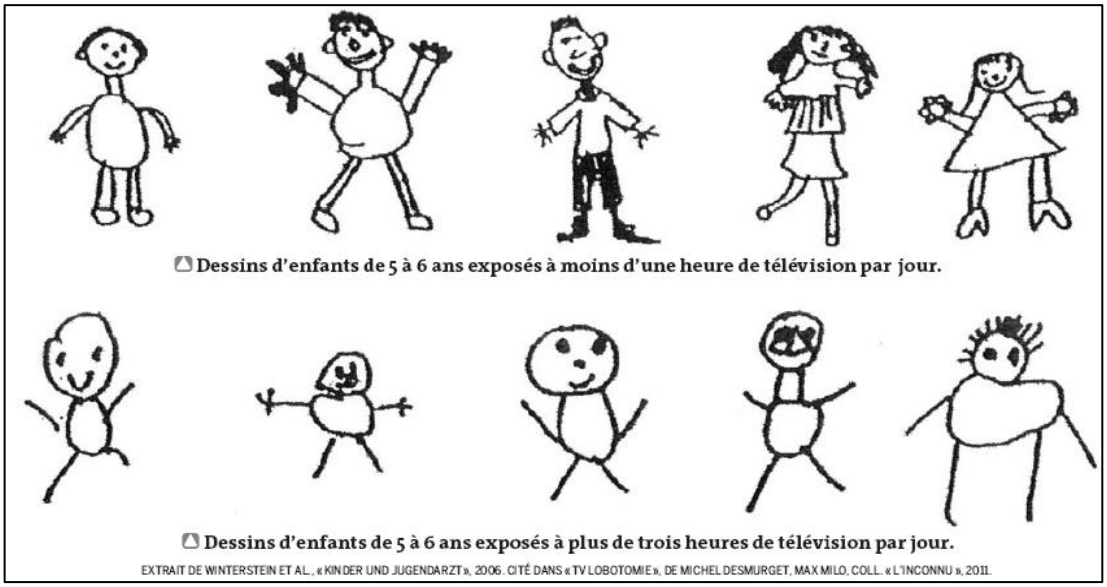
Je voulais également profiter de cette séance pour parler de la télévision, car beaucoup d'enfants de ces familles la regardent de manière excessive, souvent plusieurs heures par jour. S'il existe une interaction entre parents et enfant lors des jeux, qu'en est-il entre « télévision » et enfant ? Voyons brièvement l'impact sur son développement.

2.4. La télévision et ses conséquences

J'ai voulu faire réfléchir les parents au sujet de l'impact de la télévision sur le quotidien. Il était important qu'ils constatent par eux-mêmes la passivité de leur enfant devant l'écran, et sa solitude face à la télévision. De plus, Mme Cudennec leur a également fait remarquer que les enfants sont captivés par les images plus que par la voix, et qu'ils développent surtout des compétences visuelles.

Par conséquent, je voulais que les parents se rendent compte que l'enfant s'enferme dans un monde de bruits et d'images, et qu'il ne s'ouvre pas au monde réel qui l'entoure. Sa passivité devant l'écran l'empêche de jouer, de découvrir, de raisonner, de comprendre… en bref, de se développer. Le temps que l'enfant passe devant la télévision est du temps qu'il aurait pu passer à jouer. Par ailleurs, la télévision n'entre pas en interaction avec lui et ne s'ajuste pas à son discours. De ce fait, le développement du langage oral est ralenti entraînant chez certains enfants un retard à la fois dans le domaine langagier, mais aussi dans les apprentissages. La télévision faisant surtout appel au visuel, l'enfant risque de ne plus écouter, notamment à l'école, et d'avoir des difficultés à imaginer ou à élaborer des images mentales.

Pour conclure cette séance et pour illustrer ce que je venais de dire, j'ai montré des dessins d'enfants issus d'une étude menée par Winterstein et Jungwirth (2006) cité par Desmurget (2011) :



Dessins d'enfants de 5 à 6 ans exposés à moins d'une heure de télévision par jour.

Dessins d'enfants de 5 à 6 ans exposés à plus de trois heures de télévision par jour.

EXTRAIT DE WINTERSTEIN ET AL., « KINDER UND JUGENDARZT », 2006. CITÉ DANS « TV LOBOTOMIE », DE MICHEL DESMURGET, MAX MILO, COLL. « L'INCONNU », 2011.

L'objectif de cette discussion sur la télévision n'était pas de la prohiber, mais d'informer les parents sur les conséquences négatives qu'elle pouvait avoir si l'enfant en

consommait à forte dose. Je voulais ainsi montrer aux parents que les répercussions de la télévision ne sont pas anodines sur le développement général de l'enfant.

3. Les réactions des groupes

3.1. Groupe 1 :

Quand j'ai commencé à aborder la question de l'utilité du jeu pour l'enfant, les mères se sont montrées très silencieuses dans un premier temps. Puis, certaines ont pris la parole en disant que le jeu lui servait à s'épanouir, et à développer l'imagination. Elles ont ajouté que c'était un plaisir pour lui. Le jeu est donc majoritairement vu comme un passe-temps, un support qui semble peu constructif dans le développement de l'enfant. Ces mamans sont en effet très concentrées sur les apprentissages scolaires, et certaines essaient de faire apprendre à leur enfant l'alphabet, la comptine des nombres en français et en anglais, etc. Le jeu semble être perçu comme une perte de temps, et passe au second plan pour la plupart d'entre elles.

Au fur et à mesure de mon intervention, les mères ont commenté les différents types de jeux utilisés par leur enfant. Elles avaient besoin de comparer les jeux présents sur la table, avec les leurs. Mme I. a exprimé à mi-mots qu'elle n'avait jamais pensé à jouer à des jeux de construction avec son fils, et qu'il n'en avait pas à la maison. Nous avons alors parlé aussi de la publicité concernant certains jeux et de son impact. Nous avons discuté du fait qu'aujourd'hui à l'école, tous les enfants doivent avoir une toupie pour ne pas se sentir rejeter par leurs camarades dans la cour de récréation. De ce fait, il ne semble pas toujours facile pour ces mamans de résister aux effets de mode que subissent leurs enfants. Nous avons alors parlé des Kapla® qui peuvent paraître au premier abord peu attrayants pour des enfants, mais qui permettent de réaliser énormément de figures différentes, laissant ainsi libre cours à l'imagination. Nous leur avons sous-entendu qu'il faut avoir un esprit critique sur ce qui peut être présenté en magasin, puisque certains produits sont parfois proposés à des fins commerciales et non à des fins constructives pour l'enfant.

En développant mes propos, nous en sommes arrivées à parler de certains jeux, comme les puzzles. Mme M. nous disait que les parents pouvaient également participer et aider leur enfant. Elle prenait l'exemple de Mounir qui, sans elle à ses côtés, ne parvient pas à trouver les pièces à assembler entre elles. Il a donc toujours besoin d'elle pour être en situation de réussite. J'ai alors expliqué qu'il était important d'avoir des jeux qui soient faisables par l'enfant, mais qu'on pouvait également prendre un jeu de niveau légèrement supérieur à celui

de l'enfant, à condition que les parents soient présents pour l'aider. Ce que j'ai donc tenté d'expliquer avec des termes simples ce qui correspond à la zone proximale de développement de Vygotski (1987), cité par Laval (2007). Laval reprend la définition de cette zone en expliquant qu'elle *« correspond à l'espace qui se situe entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce que l'enfant est capable de faire avec le concours de quelqu'un de plus expert que lui »* (2007, p. 52). J'ai ensuite ajouté que c'était ainsi que l'enfant allait pouvoir progresser dans son développement. L'adulte a donc ici un rôle primordial auprès de lui.

A l'inverse, nous avons souligné que certains enfants aiment aussi reprendre des jeux de bébé, très simples à faire, peut-être pour conforter leur assurance. Certaines mères ont acquiescé en disant que leur enfant avait rejoué à des jeux de bébé quand le petit frère ou la petite sœur était né(e). Nous leur avons précisé que parfois même, certains enfants les découvrent, car petits ils n'y ont jamais joué. Nous avons pris l'exemple d'une petite fille de 6 ans, suivie au CMPP, qui prend parfois en séance les jeux gigognes, et qui n'est d'ailleurs pas forcément en situation de réussite face à cette activité.

Nous avons abordé par la suite la question de la télévision qui entrave souvent les temps où l'enfant pourrait jouer. Les mamans ont conscience dans l'ensemble que la télévision à forte dose est nocive pour leur enfant, mais elles ont du mal à l'arrêter. Mme I. a cependant dit qu'aujourd'hui elle arrivait à l'éteindre, mais elle est la seule à avoir pris la parole pour abonder dans ce sens. Le piège, comme l'expriment certaines mamans, c'est que les dessins animés sont aujourd'hui découpés en épisodes, ce qui rend l'enfant « addict » à regarder la télévision tous les jours pour n'en manquer aucun. Elles ont alors du mal à arrêter cette consommation excessive d'écran, car l'enfant peut réagir fortement face à cette frustration. Mmes B. et D. ont pris la parole pour nous expliquer qu'il fallait également que tout le monde s'y mette à la maison, y compris les plus grands. Mme D. a abordé les difficultés qu'elle avait à la maison avec son mari qui était tout aussi dépendant de la télévision que ses enfants. Il n'allait donc jamais intervenir si leurs fils la regardaient trop. Mme B. a fini par dire : « ça m'arrange des fois » lorsque Samuel est devant la télévision ou devant l'ordinateur. Elle mettait ici en avant le rôle de « baby-sitter » qu'occupe parfois l'écran dans certains foyers.

Nous avons aussi discuté du lien entre télévision et difficultés scolaires. Mme E. nous disait qu'aujourd'hui elle éteignait la télévision quand il était l'heure de faire les devoirs car elle s'était pris des réflexions à l'école à propos du travail que son aîné n'avait pas fait. Mme M. a aussi fait référence à la nocivité de la télévision allumée le matin avant d'aller à l'école,

car selon elle « ça empêche de réfléchir ». Mais la plupart des mères présentes ont témoigné qu'elle laissait leur enfant devant l'écran le matin.

Nous avons ensuite débattu sur la différence entre la télévision et les jeux vidéo. Selon certaines mamans, le jeu vidéo semble plus constructif pour l'enfant, car ce dernier est actif et doit réfléchir pour passer au niveau supérieur. J'ai ajouté à cela que le jeu vidéo, tout comme la télévision, ne pouvait pas communiquer avec l'enfant, et qu'un usage excessif n'était pas non plus recommandé.

En conclusion, nous avons demandé aux mamans si elles s'étaient imaginé tout ce que pouvait apporter le jeu. Aucune n'a répondu positivement. Elles paraissaient surtout surprises de constater que les jeux permettaient à l'enfant de structurer sa pensée, de découvrir son environnement, de raisonner, et que le temps passé à regarder la télévision était du temps perdu pour jouer.

A la fin de la séance, Mme B. a dit à Mme D. : « c'est bien ces séances, ça permet de penser à des choses qu'on ne fait pas ; on apprend des choses, on observe mieux notre enfant », et elle ajoute : « ça donne des pistes concrètes ». Cette réaction était surprenante venant de cette maman très réservée en général, et ayant tendance à ne répondre que sur sollicitation. Le fait qu'elle s'adresse spontanément à une autre maman était nouveau.

J'ai rebondi sur ses propos en ajoutant que les séances permettaient également de montrer que l'enfant n'est pas toujours en difficulté et qu'il sait faire des choses. Les mères présentes ont toutes acquiescé.

3.2. Groupe 2 :

Première partie :

A la question « à quoi ça sert de jouer ? », les pères ont eu beaucoup de difficultés à répondre, mais ont fini par trouver quelques idées. Parmi elles, le côté ludique ou plaisant n'a pas été abordé, le jeu étant avant tout un moyen d'apprendre.

Mr L. est entré dans le vif du sujet quand j'ai dit que le jeu permettait au langage de se développer. Il a commencé à nous expliquer que sa fille aînée de 6 ans s'amusait à reproduire très souvent tout ce qu'il disait, en prenant comme exemple le mot « avance » qu'elle vient tout juste de commencer à dire. Il a raconté qu'elle répétait des nouveaux mots, mais qu'elle était seulement capable de les dire dans des situations de jeux initialement. Puis il s'est rendu compte un jour que sa fille s'est mise à prononcer ces mots spontanément lors d'un échange

avec lui. J'ai alors développé l'explication du LASS de Bruner (1987). Ainsi, le parent, grâce au jeu, va instaurer un cadre afin de s'ajuster au niveau langagier de son enfant. Au départ, les mots compris peuvent alors apparaître lors de jeux. Mais au fur et à mesure, l'enfant va être capable de les employer au quotidien, et va généraliser ce qu'il a appris d'un contexte précis à un contexte plus large. L'enfant va donc acquérir du vocabulaire lors de situations de jeu, avec ses parents notamment. Mr G. a alors souligné qu'il comprenait maintenant pourquoi on lui avait toujours dit dans ses formations professionnelles que l'enfant développait son langage par l'intermédiaire du jeu.

Concernant cette question « à quoi sert le jeu pour l'enfant ? », Mr L. a pu se rendre compte que le jeu pouvait aussi permettre à l'enfant de surmonter ses angoisses, et nous avons échangé sur ce sujet. Chacun a alors eu besoin de raconter son expérience face aux angoisses d'enfants qu'ils avaient pu côtoyer dans le cadre familial ou professionnel, et Mr G. nous a interpellées sur le fait que les angoisses pouvaient aussi ne pas se résoudre. Il prenait l'exemple de deux jeunes frères qui se trouvaient dans un camp de vacances qu'il avait dirigé. L'un des deux s'est montré très angoissé pendant le séjour, et ce papa a fini par comprendre que cette angoisse était due à la séparation de leurs parents ; le souhait de ce jeune étant donc qu'ils se réconcilient. Mr G. nous a alors dit qu'il s'était senti très démuni face à cet enfant, car il n'avait aucune solution à apporter. Il a également ajouté que certaines angoisses pouvaient être « bizarres », notamment celle de Marine qui a peur des mouches. J'aurais aimé rebondir sur ce que disait ce père, mais comme je n'avais pas les connaissances suffisantes pour parler de ce sujet en profondeur, nous nous sommes donc contentés de commenter ce que disait ce papa.

Quand nous avons abordé le jeu fonctionnel et certains jeux où l'enfant fait systématiquement tomber l'objet qu'on lui donne, Mr L. est intervenu pour nous dire qu'il croyait que Jonathan agissait comme ça petit uniquement pour l'embêter. Mr G. a alors souligné qu'il avait tellement dit à Marine que faire tomber les objets n'était pas bien, qu'elle s'est mise à pleurer une fois après avoir cassé un verre sans le faire exprès. Dans cette situation, il a fallu faire comprendre que la notion d'intention est importante dans ce jeu. Faire tomber un objet pour découvrir ses différentes propriétés est autre que faire tomber délibérément son assiette de purée parce que l'enfant n'en veut pas.

Nous nous sommes arrêtés également sur le fait que l'enfant peut aussi détourner un objet pour créer un nouveau jeu, car il possède des capacités à imaginer des situations avec des objets qui ne sont pas conventionnellement dédiés à ça. Nous avons ajouté que les adultes n'avaient plus forcément cette capacité, mais qu'il fallait laisser faire l'enfant. Mr G. a alors

souligné qu'il allait souvent à l'encontre de ce genre d'utilisation non conventionnelle : « je suis souvent comme ça, à dire que ce n'est pas à ça que ça sert ».

Nous avons ensuite parlé des jeux de construction, et Mr G. a observé que sa fille fait toujours les mêmes jeux, et que lorsqu'elle en essaie un nouveau, elle dit très souvent « laisse-moi faire » quand un adulte veut l'aider. Nous avons souligné avec Mme Cudennec l'importance de laisser l'enfant expérimenter les possibilités par lui-même au départ. Mr L. a précisé qu'il intervenait souvent pour terminer le jeu de son fils si celui-ci n'y arrivait pas. J'ai alors souligné qu'il était important d'aider l'enfant en le mettant sur la piste ou en commentant ses tentatives pour accompagner son raisonnement, sans pour autant le faire à sa place. Mr G. nous a alors avoué qu'il avait du mal à jouer avec Marine, car petit ses parents n'avaient jamais joué avec lui. Il pensait avant de venir à la séance que jouer avec sa fille était une perte de temps, mais aujourd'hui il se rend compte que non. Mr L. a ajouté qu'il avait eu du mal à comprendre les mathématiques à l'école, et suite à nos explications il se demandait si ce problème avait un lien avec ses difficultés à manipuler, classer, ou à faire des jeux gigognes petit.

Mr G. nous a alors demandé s'il est préférable de jouer sur une table ou assis par terre. J'ai simplement rappelé ce qui avait été dit à la deuxième séance : l'essentiel est que le parent soit à la hauteur de l'enfant pour qu'il puisse le regarder dans les yeux. Après, chacun a libre choix sur la manière d'y parvenir.

Deuxième partie :

Nous avons donc repris la séance au niveau du jeu symbolique. Dès le départ, Mr G. est intervenu pour nous dire que, parfois, l'utilisation de certains jeux par les garçons, comme la poupée par exemple, pouvait être mal perçue par la société. Des projections pouvaient être faites sur ces petits garçons à propos d'une éventuelle homosexualité future, selon ce père. Ce constat faisait d'ailleurs écho à ce qu'avait sous-entendu une maman du premier groupe.

Quand j'ai ensuite expliqué que le jeu symbolique pouvait aller dans un cas extrême à une absence d'objet, les pères ont eu l'air très surpris. En effet, je prenais l'exemple d'un petit garçon de 6 ans ½ ans que nous suivons au CMPP et qui s'amuse à nous passer des briques imaginaires pour pouvoir finir le mur qu'il est en train de construire.

Nous sommes passés ainsi sur les jeux de société, en expliquant qu'ils pouvaient être très adaptables. En effet, beaucoup de parents ont tendance à appliquer les règles du jeu à la lettre. Mais il faut savoir distinguer les différents types de règles. Les règles concernant la

forme, telles que le respect du tour du rôle ou l'application de règles identiques à tous, sont à conserver. Cependant, les règles concernant le contenu du jeu peuvent être adaptées selon les difficultés de l'enfant. Mme G. a appuyé nos propos en nous disant que sa fille avait eu du mal avec un jeu de société qu'elle n'avait pas compris. Mais elle a également souligné qu'après avoir joué avec elle, Marine réussissait ce jeu. J'ai alors expliqué que l'évolution des compétences de l'enfant était aussi due à l'intervention des parents. Pour illustrer mes propos, j'ai repris les grandes idées de la zone proximale de développement de Vygotski (1987, cité par Laval, 2007).

Nous avons par la suite abordé la place des parents dans le jeu. En leur posant la question, les réponses ont surtout été de l'ordre du savoir. Pour ces parents, le jeu a pour but premier d'apprendre le monde à leur enfant.

Quand j'ai ajouté qu'à travers le jeu, l'enfant imitait ses parents, qu'ils étaient un modèle pour lui, Mr G. a rebondi en expliquant que les enfants étaient capables d'imiter le bon comme le mauvais. Il racontait que Marine redonnait tous les gros mots qu'elle entendait, et qu'elle était un véritable miroir. En s'attardant sur cette notion de mots entendus puis répétés par les enfants, Mr L. a voulu nous parler du vocabulaire que sa femme employait avec Jonathan. Il nous a expliqué que son épouse utilise « des mots trop compliqués pour lui », tels que le verbe « bouillir » par exemple. Nous avons suggéré alors que ce vocabulaire pouvait être bénéfique pour l'enfant. En effet, Jonathan ne saura pas immédiatement ce que signifie le mot « bouillir », mais sa mère l'emploiera quand il fait semblant de cuisiner et de faire cuire des pommes de terre par exemple. Peu à peu il se rendra compte que tous les aliments ne peuvent être bouillis, jusqu'à ce qu'il cerne de façon précise le sens de ce mot. Nous avons mis en avant l'importance du contexte dans l'apprentissage du vocabulaire auprès des parents présents à la séance. Nous avons aussi souligné la difficulté d'expliquer les verbes hors contexte, en prenant l'exemple du verbe « avancer » cité par Mr L. au tout début de la séance : ce verbe est difficile à définir avec des mots compréhensibles pour l'enfant. Le mieux est donc qu'il l'expérimente en contexte : « avance ton pion », « le lapin avance sur le chemin », etc. Les répétitions sont donc également nécessaires pour l'enfant. Nous avons expliqué de nouveau que l'apprentissage du langage était implicite, qu'il s'acquiert par déduction. Le langage se vit, il ne s'apprend pas comme les acquisitions scolaires. A ce propos, Mr G. nous a alors fourni un exemple qui l'avait étonné le jour même, au sujet de sa fille. Lors d'une consultation chez l'ophtalmologiste, ce dernier lui avait demandé de nommer les images qu'elle voyait pour vérifier sa vue. Parmi elles, se trouvait une pie. Spontanément,

Marine a répondu « pingouin ». Nous avons alors tenté d'expliquer ce qui avait pu se passer pour qu'elle choisisse ce mot. Nous avons abordé la notion de catégories, en soulignant qu'elle avait sûrement vu qu'il s'agissait d'un oiseau, mais que les couleurs noire et blanche lui avaient certainement rappelé le pingouin.

Toujours sur la place des parents dans le jeu, j'ai expliqué qu'il ne fallait pas se forcer à faire certains jeux : ils doivent rester un moment de plaisir pour nous également. Mr L. a pris la parole en nous répondant qu'il jouait beaucoup dans les parcs avec ses enfants et qu'il y prenait beaucoup de plaisir : « je ne peux pas ne pas y aller » nous a-t-il dit à ce sujet. Quand je lui ai répondu que ça n'était pas toujours le cas, il a semblé très étonné. Je lui ai alors conseillé d'observer les autres parents la prochaine fois qu'il irait au parc pour constater par lui-même que peu se lèvent de leur banc pour jouer avec leurs petits. Il m'a répondu qu'il évitait d'y aller quand il y avait d'autres enfants. Les deux enfants de ce papa sont en grande difficulté et présentent notamment des troubles du comportement liés en partie à des difficultés éducatives des parents. Pour la première fois, nous avons pu sentir que Mr L. pouvait être gêné par le comportement de ses enfants.

Puis, nous avons débattu des conséquences de la télévision. La discussion s'est d'abord engagée sur les avancées technologiques qui pouvaient être bien, mais qui pouvaient rendre les plus jeunes « accrocs », notamment au sujet des téléphones portables. Mr G. nous disait qu'il avait eu beaucoup de difficulté avec son neveu qui était venu pendant les vacances et qui était inséparable de son portable. Mr L. a renchéri au sujet d'une nièce qui ne pouvait pas passer une journée sans aller consulter ses mails. Mais nous avons aussi débattu sur le changement de vie par rapport aux générations précédentes. J'ai notamment souligné qu'aujourd'hui, beaucoup de cours étaient envoyés par mail aux étudiants par exemple. Il est donc nécessaire d'aller voir sa boîte mail régulièrement pour se tenir à jour, mais il faut aussi savoir dissocier l'utile du superflu. Mme G. a alors ajouté que les documentaires animaliers pouvaient par exemple être intéressants pour apprendre certains mots de vocabulaire. J'ai ajouté qu'il fallait en effet trouver un juste milieu, entre la surconsommation de télévision et la prohibition totale. J'avais déjà abordé avec ce groupe la question de la télévision à la première séance que nous avions faite ensemble. De ce fait, nous avons pu reparler de ce que certains parents avaient pu mettre en place entre temps chez eux. Mr L. nous expliquait qu'avant, ses enfants regardaient la télévision 3 à 4h par jour, et qu'aujourd'hui, ils étaient limités à 2 dessins animés par jour, soit environ 45 minutes. En lui demandant si cette décision avait été dure à mettre en place, il nous a répondu qu'au départ ses enfants se

mettaient à pleurer dès que la télévision était éteinte, mais qu'à présent, il n'y a plus aucun problème. Mr G. a rebondi en nous disant qu'il s'était « senti mal » en ressortant de la première séance de groupe, car il se définit comme « télévore ». Mme Cudennec et moi avons alors souligné qu'il y avait une différence entre lui qui était adulte, et sa fille qui était encore en train de se construire. Nous avons de nouveau insisté sur le fait que la télévision n'est pas à interdire mais à modérer et que cette modération est nécessaire aux enfants. J'ai réexpliqué que le développement de l'enfant est linéaire, que celui-ci ne peut pas sauter de marche ou rattraper le temps perdu. En effet, s'il n'a pas joué petit à cause d'une consommation excessive d'écran, toute manipulation, imagination, et raisonnement, liés aux jeux seront donc peu exploités. Par conséquent, même si on lui supprime la télévision à un âge plus avancé, il ne peut pas avoir le niveau de jeu d'un enfant du même âge qui l'aurait regardée de façon choisie et modérée.

En clôturant cette séance, nous sommes revenus sur la place des parents dans le jeu. Mr G. a pris la parole en nous disant qu'il était étonné que le jeu puisse apporter autant de choses à l'enfant, et qu'il était très difficile pour lui de se détacher du scolaire. Il a ajouté qu'il essayait toujours de chercher une autre manière d'expliquer que celle de l'enseignant. J'ai ajouté qu'effectivement le parent peut avoir un rôle complémentaire. Je prenais l'exemple d'un enfant de 5 ans ½ qui nous avait demandé en séance « pourquoi il pleut ? ». Cette notion est abordée à l'école, mais la démarche dans ce cas précis est différente du contexte scolaire. J'ai souligné en effet que la volonté de comprendre ce processus est venue d'une demande de l'enfant, et la réponse à la question n'est pas celle du maître ou de la maîtresse. Les parents s'adaptent à leur enfant, bien plus facilement qu'un enseignant face à 25 élèves, car ils peuvent s'appuyer sur ses observations ou ses remarques.

En reparlant du modèle que nous pouvons donner aux enfants, Mr L. semblait très étonné par la violence que son fils pouvait parfois utiliser à l'égard des autres. Il nous expliquait qu'il se demandait où Jonathan avait pu apprendre à taper les autres, « puisqu'à la maison il n'y a pas de violence ». Mr et Mme G. ont affirmé qu'ils étaient dans le même cas avec Marine. Nous avons alors dit que le modèle donné à un enfant n'était pas uniquement parental, qu'il pouvait aussi provenir d'ailleurs. Mr L. a alors dit que son fils s'était fait souvent taper par certains de ses camarades d'école. Nous avons aussi ajouté que pour des enfants avec des difficultés de langage, il n'était pas évident de riposter par la parole, et que les gestes leur permettaient aussi de se faire comprendre très rapidement et d'éviter la frustration. En disant cela, le but n'était pas d'encourager la violence, mais de montrer à ces

parents les difficultés communicationnelles que pouvaient rencontrer leurs enfants dans d'autres contextes que celui de la maison.

V. SEANCE N°5 : LE JEU, SUPPORT DU LANGAGE ORAL CHEZ L'ENFANT (2)

1. Introduction

Cette séance a été particulière, car j'ai distingué les deux groupes.

Comme nous avions développé davantage le sujet des jeux avec le deuxième groupe à la séance 4, j'ai alors pensé à faire une séance « atelier-jeux de société » avec les enfants et les parents de ce groupe. Au cours de cette séance, je voulais également en profiter pour glisser quelques notions qui auraient pu être oubliées la fois précédente.

Avec le premier groupe, j'ai présenté une séance comme les précédentes. D'une part, même si les mamans participent, j'ai beaucoup de mal à voir si mes interventions les motivent, et si elles sont prêtes à se mobiliser. D'autre part, à la fin de la séance 4, une maman est venue nous parler, et nous avons senti qu'elle n'avait pas compris la différence entre jeux et apprentissages scolaires. Nous sommes donc aussi revenues sur ces explications.

2. Le groupe 1 :

2.1. Le contenu de la séance

Cette séance n'était pas forcément très longue, mais je voulais laisser les mamans poser leurs questions et revenir sur les éléments qui pouvaient leur paraître peu clairs.

J'ai commencé par faire un bref rappel de la séance précédente en réexpliquant les trois types de jeux abordés la dernière fois. Puis, j'ai voulu faire des liens avec les premières séances de groupe qui avait été faites. En effet, j'ai dit que lors de situation de jeux, les parents vont pouvoir commenter et participer. Cette participation peut se faire sur le principe « observer, attendre et écouter » que nous avions développé à la deuxième séance. Ainsi, en participant aux jeux, les parents vont pouvoir interagir avec leur enfant tout en lui donnant un modèle qu'il va pouvoir imiter. Par conséquent, ils vont enrichir son vocabulaire, et l'aider à se développer sur le plan intellectuel. En rappelant des éléments dont nous avions parlé auparavant, je voulais montrer au groupe que tout ce qui a été vu est imbriqué. Les séances ne sont donc pas à prendre de façon détachée et indépendante les unes des autres.

Mme Cudennec a fait ensuite un bref aparté sur les catalogues de publicité en expliquant qu'ils pouvaient avoir une utilité. Les parents peuvent en effet créer beaucoup de jeux avec leur enfant à partir de ces catalogues, notamment des jeux de memory, des imagiers, ou des jeux de classement par catégories (meubles, fruits, objets rouges,…). A travers ces idées, nous voulions aussi transmettre le fait que jouer ne signifie pas forcément devoir acheter.

J'ai ensuite développé l'intérêt du jeu de société. J'avais apporté plusieurs jeux en fonction des différents âges. Je voulais faire prendre conscience aux parents que les jeux sont adaptables, et que les règles peuvent être extrapolées selon les compétences de l'enfant. Nous avons donc pris certains jeux, nous avons lu les règles du jeu initiales telles qu'elles le sont énoncées dans la notice, et nous avons essayé de les modifier pour les adapter aux aptitudes de l'enfant. Par exemple, nous avons un jeu qui consiste en une course d'escargots de différentes couleurs que nous faisons avancer à l'aide de deux dés. Or, certains enfants ont du mal à prendre en compte les deux dés, ou ne sont pas assez patients pour aller jusqu'au bout du jeu. Dans ce cas, nous pouvons par exemple ne prendre qu'un seul dé, et également réduire la distance à parcourir en séparant la piste de course en deux.

Il est aussi indispensable de voir que le jeu de société ne se joue pas seul, comme je l'explique à ces mamans. Il faut donc accepter d'attendre son tour, de respecter les autres joueurs ainsi que les règles, et accepter de perdre.

Attendre son tour est parfois peu évident pour l'enfant, surtout s'il veut aller vite ou veut gagner à tout prix. J'ai également fait un parallèle avec le langage : attendre son tour dans un jeu, c'est aussi attendre son tour de parole dans une conversation. C'est d'ailleurs ce que Bruner (1987) développe.

Quant au respect des règles et des autres joueurs, j'ai fait un rappel de la troisième séance, où j'expliquais qu'un enfant qui enfreint les règles rend les conditions du jeu impossibles. Ainsi, comme le souligne Bruner (1987), les jeux vont permettre à l'enfant de développer ses compétences langagières, mais aussi sa gestion de l'interaction en respectant les conventions.

Par ailleurs, apprendre à perdre est aussi important à prendre en considération. Certains enfants s'écroulent littéralement et pleurent s'ils finissent derniers. Mais perdre, c'est aussi savoir accepter qu'on ne sait pas tout, et qu'on ne contrôle pas tout. Il est donc important que les parents tentent de faire prendre du recul à leur enfant. En effet, comme l'explique Mme Cudennec, à l'école, l'enfant sera parfois mis en difficulté et il lui faudra persévérer dans ses

efforts malgré son échec. Que l'adulte fasse semblant de perdre à chaque fois n'est donc pas forcément une bonne solution pour lui.

J'ai profité également de ce retour sur le jeu de société pour refaire un bref rappel sur les règles à la maison. En effet, comme son nom l'indique, le jeu de société présente des similitudes avec le fonctionnement de notre société. Ainsi, ce type de jeu permet à l'enfant de comprendre qu'en dehors du jeu, chacun est soumis à des règles dans la vie de tous les jours, règles qu'il faut savoir respecter. Le jeu de société a donc une fonction éducative et amusante.

La dernière partie de mon intervention s'est concentrée sur le côté ludique du jeu. J'ai en effet mis en garde les mamans en disant qu'un jeu devait rester un moment de plaisir quel que soit son contenu. L'objectif est aussi que l'enfant se détende et apprenne en s'amusant, et non de faire une deuxième journée d'école le soir. Le parent n'a pas un rôle d'enseignant, et n'a pas un programme à tenir et à suivre. Le parent n'est pas contraint de « faire apprendre » des choses à son enfant à un moment précis, il va simplement l'aider dans ses découvertes.

A ce sujet, j'ai expliqué qu'en insistant sur les apprentissages, l'enfant pouvait donner l'illusion de savoir, alors qu'il ne maîtrise pas du tout la notion que ses parents voulaient lui faire apprendre. Pour rendre les choses plus concrètes, j'ai donné des exemples.

Certains parents sont fiers de montrer, qu'à 2 ans ½, leur enfant récite la comptine des nombres. En général, ils ont dépensé beaucoup d'énergie pour avoir ce résultat. Or savoir répéter « un, deux, trois,… » n'a aucun sens pour l'enfant s'il est incapable, par exemple, de mettre trois bonbons dans une boîte alors qu'on le lui demande. L'enseignant a le rôle de faire apprendre cette comptine à l'enfant. Par contre, le rôle des parents est de lui faire découvrir la notion de quantité et d'ordre. J'ai alors repris ce qui avait été dit au sujet des jeux gigognes à la séance 4 : l'enfant apprend en manipulant. De fait, comme le souligne Mme Cudennec, il est préférable de lui montrer ce que représente le nombre « 3 » en comptant des bonbons, plutôt que de lui faire apprendre par cœur une suite de nombres.

J'ai également pris l'exemple des lettres de l'alphabet. Beaucoup de parents sont inquiets quand ils voient que leur enfant ne sait pas les réciter. Mais apprendre les lettres ou apprendre à lire à un enfant qui n'est pas prêt n'a aucun sens. En effet, pour lire, l'enfant doit d'abord prendre conscience des syllabes et des sons qui composent les mots. C'est à l'enseignant qu'appartient ce rôle. Les parents, quant à eux, sont là pour apporter du vocabulaire à leur enfant, donner des modèles de phrases, ainsi que pour développer sa compréhension et ses capacités de communication. Par la suite, si l'enfant pose des questions et se montre intéressé, ils seront présents pour l'accompagner dans l'acquisition de la lecture

et de l'écriture, ou ils suivront régulièrement ses progrès à l'entrée du CP par exemple. Les parents accompagnent donc leur enfant dans ses découvertes.

En résumé, quel que soit le jeu, les parents peuvent y participer s'ils en ont envie. Ils sont les premiers modèles imités par l'enfant, et l'aide qu'ils lui apporteront sera un moteur pour son développement. Jouer, c'est s'amuser, parler, découvrir, comprendre, communiquer, imaginer, raisonner,… Comme je l'explique aux parents, le jeu est tout aussi important que les apprentissages scolaires. Il faut donc garder à l'esprit qu'ils ne sont pas des enseignants, et que le jeu permet avant tout de partager des moments privilégiés avec leur enfant.

2.2. Les réactions

Au début de la séance, lorsque Mme Cudennec a expliqué aux mamans toutes les possibilités qu'offrait un catalogue, les mères se sont montrées très intéressées. Comme le dit Mme M., c'est économique, et en général « les catalogues, les enfants aiment bien ».

J'ai ensuite commencé mon diaporama. Quand j'ai abordé le fait que sur sollicitations de l'enfant, l'adulte pouvait répondre à des questions qui pourraient paraître très scolaires, Mme S. a rebondi en disant que Yasmine lui dénommait des lettres tout en en montrant d'autres. De ce fait, elle répondait à sa fille en l'aidant à retrouver les lettres avec leur appellation exacte. Je suis donc partie de son exemple pour expliquer la différence entre un enseignement scolaire et les découvertes faites à la maison, les parents partant le plus souvent des intérêts et des questions de l'enfant. Les mères ont acquiescé.

Puis, l'exemple concernant la comptine des nombres avec le fait que certains enfants, même en la connaissant, ne pouvait donner trois bonbons, a donné l'occasion à certaines mère de rebondir sur ce sujet. Mme B. s'est rendu compte que son fils avait appris les nombres par cœur, mais qu'il était par exemple incapable de lui donner quatre choses. Nous avons alors mis en avant avec Mme Cudennec le rôle de la manipulation dans l'apprentissage de la correspondance entre quantité et nombre. Par exemple, quand on demande à un enfant « mets trois fourchettes sur la table », le support concret de la fourchette donne une cohérence entre l'objet en lui-même et le nombre qui est donné par l'adulte. Il est alors plus facile à l'enfant de comprendre ce que signifie « trois » grâce à la manipulation, qui trouve toute son importance à la maison.

Lorsque nous avons ensuite montré différents jeux de société, nous avons discuté du jeu de la course aux escargots. Mme Cudennec a alors pris l'exemple d'une petite fille qu'elle suit et qui confond les couleurs primaires, mais qui connaît le rose et l'orange, couleurs apprises généralement secondairement. Mme Cudennec a alors expliqué que les couleurs primaires avaient été certainement apprises dans un contexte qui n'était pas forcément très clair pour cette enfant qui les avait donc confondues ensuite. Mme Cudennec émettait donc l'hypothèse qu'actuellement, au vu de sa connaissance du rose et du orange, elle était en mesure d'apprendre les couleurs, mais qu'auparavant, elle n'était pas forcément disponible pour cet apprentissage. Mme B. est alors intervenue pour nous demander si Samuel pouvait oublier l'alphabet. Cette maman est très axée sur les apprentissages scolaires, et son fils connaît l'alphabet, la comptine des nombres en français et en anglais jusqu'à 10. Cette séance était en partie faite pour elle, car nous savions qu'elle accordait beaucoup d'importance au scolaire. Samuel est également particulier, car il présente des capacités de mémorisation très surprenantes, contrairement à ses grosses difficultés de langage oral. Ces aptitudes renforcent donc aussi l'attitude de cette maman qui est fière de raconter ce que son fils sait faire. Développant un autre exemple, Mme M. nous a dit que Mounir avait de grosses difficultés à dire les mots connus auparavant, mais que les récents étaient plutôt bien prononcés : son fils dit « t'es moche » à tout le monde depuis peu, mais est incapable de bien prononcer le mot « ballon ». Nous avons parlé de la difficulté de défaire les automatismes de certains enfants au cours des prises en charge en orthophonie. En reprenant l'exemple de cette maman, nous lui avons dit qu'en séance, Mounir est tout à fait capable de répéter correctement le mot « ballon » sur demande, mais qu'il continue spontanément à le dire tel qu'il l'avait appris auparavant.

En continuant sur les jeux, la discussion s'est portée sur la différence entre le jour et la nuit. Beaucoup d'enfants de ce groupe ne parviennent pas à dire s'il fait jour ou nuit. Mme B. a ensuite parlé de la difficulté qu'a son fils à aller se coucher. Nous lui avons alors signalé que beaucoup d'enfants essaient de prolonger la veillée le soir, mais sur le moment nous n'avions pas vraiment compris ce que voulait dire cette mère. Elle nous en reparlera en aparté à la fin de cette séance.

Par ailleurs, nous avons discuté du fait que les jeux, notamment symboliques, pouvaient permettre aux enfants de revivre des choses qu'ils avaient vécues. Mme M. prenait l'exemple de Mounir qui s'est fait renverser par une voiture il y a trois semaines, et qui, à la maison, ne joue plus aux petites voitures, depuis ce jour-là. Or, pendant la séance d'orthophonie, cet

enfant ne fait que ça. Il rejoue constamment l'accident qu'il a eu avec des Playmobil®, et commence même à créer des scénarios où une mère se fait renverser par une voiture alors que son fils est à l'école. Nous n'avons fait aucune interprétation d'ordre psychologique, et nous avons juste débattu des faits observés.

La présentation de différents types de jeux nous a permis aussi de voir que peu d'enfants jouent à des jeux symboliques dans ce groupe. D'autres jeux semblent aussi inconnus à certaines mamans, tels que les dominos ou les jeux de memory. Nous les avons encouragées à regarder les jeux que nous avions apportés mais aucune ne s'est levée. Nous avons donc ouvert les boîtes nous-mêmes pour leur expliquer.

A la fin de cette séance, nous avons proposé à chacune des mamans un entretien individuel. Aucune ne s'est manifestée. Depuis la séance précédente, nous nous étions demandées, avec Mme Cudennec, si le fait d'être en groupe causait la baisse de dynamisme observée depuis quelque temps, par gêne d'exposer des exemples trop personnels. Mais le refus de l'entretien individuel nous a montré que la situation de groupe n'était pas en cause, et que les mères n'avaient pas forcément beaucoup de questions à poser.

Après le départ de toutes les mères, Mme B. nous a prises à part pour revenir sur le problème de son fils à l'heure du coucher. Elle a raconté qu'elle ne comprenait pas pourquoi Samuel ne prenait pas l'initiative d'aller au lit. Mme Cudennec lui a alors dit qu'un enfant de cet âge était incapable d'aller se coucher spontanément. Elle a souligné l'importance du rituel avant d'aller dormir, comme lire un livre par exemple. La maman a alors dit que son fils réclamait une histoire auparavant, mais que ce n'était plus le cas aujourd'hui. Mme B. m'avait déjà confiée que son fils s'endormait avec la console de jeux entre les mains. Par contre, celle-ci a souligné que, depuis peu de temps, Samuel réclame un doudou avant de s'endormir.

Par ailleurs, elle est aussi revenue sur le sujet de la séance précédente à propos de la télé et de l'ordinateur. Elle nous a dit qu'elle avait beaucoup de mal à arrêter l'ordinateur au bout de deux heures. Si Samuel demande l'ordinateur et qu'elle lui dit non tout de suite, il ne dit rien ; mais s'il commence et qu'elle l'arrête, il fait une crise. Mme Cudennec lui a rappelé que dès que l'ordinateur est allumé, il était important de le prévenir du temps imparti, puis de l'informer cinq minutes avant la fin qu'elle allait l'éteindre. Cependant, elle a aussi ajouté qu'elle ne comprenait pas pourquoi l'ordinateur, à forte dose, n'était pas bien pour l'enfant. Pour Mme B., l'enfant apprend plein de choses. Mme Cudennec lui a alors répété que l'enfant a besoin de manipuler et d'entrer en communication avec autrui pour bien se développer et

que l'ordinateur ne peut pas apporter cela. La maman nous a alors rapporté, qu'en effet, la maîtresse lui avait dit que son fils avait du mal avec la manipulation, car il ne savait pas encore enfiler des grosses perles sur un cordon.

2.3. Le groupe 2 :

Nous avons proposé cette séance sous forme d'« ateliers-jeux » pour ces parents.

Mais tout d'abord, Mme Cudennec a parlé de l'intérêt des catalogues, et du vocabulaire qu'ils pouvaient apporter. Comme le premier groupe, les parents ont trouvé que l'idée de créer des jeux était bonne et surtout économique.

Nous nous sommes ensuite réparties avec Mme Cudennec entre les deux familles présentes. Nous avons fait chacune deux jeux avec chaque famille, puis nous avons terminé par un jeu en commun.

Pour la famille G., le jeu du *Qui est-ce ?* et le jeu *Le Verger* ont été proposés. En effet, ces deux jeux sont intéressants car le premier permet de poser des questions, et le deuxième favorise l'esprit d'équipe. Nous avions choisi ces jeux, car Marine a des difficultés pour poser des questions, et est très mauvaise perdante. Elle s'écroule complètement lorsqu'elle perd, et pleure beaucoup. Grâce à ces jeux, j'ai pu montrer aux parents comment nous pouvions simplifier les règles, et comment nous pouvions nous adapter aux capacités de l'enfant. Par exemple, pour le jeu du *Qui est-ce,* Mme G. et sa fille ont joué chacune leur tour : la mère avait le plateau avec les cartes, et questionnait Marine qui avait seulement la carte à deviner et qui répondait à sa mère. Au cours du jeu, la maman m'a alors dit qu'elle avait remarqué que sa fille ne savait pas poser de questions. En conséquence, nous avons mis à contribution Mr G. afin que celui-ci aide Marine, si cette dernière était en difficulté. Il a seulement fallu que je dise plusieurs fois au père de ne pas trop insister auprès de sa fille. En effet, il lui demandait très souvent : « Comment on dit ? Hein ? Comment on dit ? ». Mais Marine était incapable de lui répondre. Nous avons alors rediscuté de ce que nous avions développé la dernière fois concernant les jeux, ces derniers devant rester un plaisir et non être la continuité des apprentissages de l'école. En jouant avec le jeu du *Verger,* Mr G. a continué en faisant semblant de se tromper et en demandant à sa fille de répéter certains mots. Je lui ai dit qu'il n'était pas forcément nécessaire de lui demander de répéter, comme ce que nous avions vu dans la deuxième séance de groupe, mais qu'à force d'entendre la forme exacte du mot, sa fille finirait par l'assimiler. Marine prenait en effet les cerises pour du raisin. Mais rien qu'en

entendant le mot « cerise » au moment opportun tout au long de la partie, elle a pu réussir à le prononcer avec aide de l'ébauche orale. Mr G. m'a alors dit que faire répéter sa fille était devenu un réflexe et qu'il avait du mal à se défaire de cette habitude. Au contraire, sa compagne n'a pas les mêmes réactions : Mme G. est peut-être même beaucoup dans le chahut avec sa fille.

Par ailleurs, au cours des jeux, les parents me font part de leur inquiétude au sujet de la perception des couleurs de leur enfant. Selon eux, ils ont des doutes et pensent qu'elle pourrait être daltonienne, car elle confond le vert et le bleu. Je leur ai alors dit que cette confusion pouvait être simplement au niveau langagier, Marine pouvant percevoir correctement les couleurs, mais les confondant verbalement. En discutant, je leur ai proposé de donner à Marine des objets bleus et des objets verts, et de lui demander de les classer selon la couleur. Ainsi, ils pourraient savoir si le problème a une origine visuelle ou langagière. Au final, Mme G. m'a dit qu'elle avait déjà tenté l'expérience sur les conseils de Mme Cudennec, et que sa fille avait réussi à classer les objets selon le critère de couleurs.

Pour la famille L., nous avions décidé de faire un jeu de memory et un jeu de courses d'escargots. Le premier jeu permettait de montrer à Mr L. que son fils avait une bonne mémoire et qu'il apprenait indirectement du vocabulaire tout en jouant avec son père. Le deuxième mettait en scène des escargots de différentes couleurs qu'il fallait faire avancer avec deux dés. L'objectif n'était pas de montrer que Jonathan était capable de dire les bonnes couleurs, mais de mettre l'accent sur le tour de rôle, car ce petit garçon est en effet très impatient. Le papa a alors confié à Mme Cudennec qu'il ne joue jamais à ce genre de jeux avec son fils, c'est sa femme qui le fait. Lui l'emmène jouer au parc. Avec sa mère, Jonathan « ne se lasse pas de jouer et demande « encore » », nous a-t-il dit. Pourtant, il est très difficile pour nous de finir un jeu avec cet enfant en séance, car il veut toujours changer et se lasse vite. Mme Cudennec remarque alors que Mr L. semble mal à l'aise, un peu gêné de jouer. Il semble également ne pas connaître le jeu de memory, et trouve que l'idée est bonne, d'autant plus qu'il est étonné que son fils réussisse. Ce malaise continuera ensuite, notamment lors du jeu en commun. Il raconte également à Mme Cudennec qu'il achète toujours un petit jouet à son fils quand il va au bureau de tabac, mais que c'est sa femme qui achète le plus : des croissants aux amandes, des bonbons. Il se justifie en disant que « c'est bien aussi d'acheter de temps en temps ». Il fait alors référence à son enfance en disant « je n'avais pas tout ça moi ». Mr L. a souvent fait des allusions à son enfance lors de nos séances de groupe.

Nous avons ensuite terminé cette séance tous ensemble avec un jeu de loto. Ce loto représentait des actions (il nage, il mange,…), contrairement aux lotos classiques qui mettent en scène des substantifs en général. Mr L. s'est retrouvé encore en difficulté, car il ne devinait pas toujours l'action correspondant à la carte. Il nous dit par exemple « il prend son bain », au lieu de « il se brosse les dents », mais il parvient à s'autocorriger. Cette séance a mis en évidence qu'il manquait de confiance en lui, et en ses capacités. De plus, au cours des jeux, ce papa n'a pas toujours compris son fils, contrairement à Mme Cudennec qui lui servait parfois de traductrice. Mr L. remarque également que Marine parle mieux que son fils. Nous sommes alors intervenues en disant que cette petite fille était âgée d'un an de plus que Jonathan. Par ailleurs, au cours du jeu, Mr G. a mis en évidence les difficultés de Marine à distinguer les filles des garçons et à mettre le bon article selon le genre du nom employé (cf. première séance de groupe). Avec Mme Cudennec, nous avons mentionné à Mr L. que son fils était quant à lui capable de faire cette distinction.

Cette séance s'est donc montrée très enrichissante pour moi. En effet, faire cet atelier-jeux m'a permis de mieux observer le comportement des parents et de mieux m'imaginer les familles en situations au quotidien. Cependant, il faut faire attention aux parents les plus fragiles en sachant valoriser les capacités de chacun.

VI. SEANCE N°6 : LES COMPTINES ET LES LIVRES

1. Introduction

Cette séance avait pour objectif de montrer qu'en dehors des jeux, le langage oral peut être stimulé au moyen d'autres supports complémentaires, tels que les comptines ou les livres. Le but de cette séance n'était pas de décortiquer de manière exhaustive tout ce que ces derniers pouvaient apporter à l'enfant, mais de faire comprendre aux parents que ces deux supports du langage oral sont tout à fait utilisables, et surtout à leur portée. En effet, parmi les deux groupes, certains parents sont analphabètes ou présentent de grosses difficultés de lecture, d'autres sont en situation de bilinguisme et n'osent pas parler leur langue maternelle même s'ils sont gênés dans l'usage du français. J'ai donc abordé les grandes notions concernant l'utilité des livres et des comptines en tant que support du langage oral, mais j'ai surtout voulu mettre en avant l'adaptation que chaque parent peut faire face à ces supports.

2. Le contenu de la séance :

J'ai commencé la séance en expliquant que les livres et les comptines permettaient d'introduire le langage sous un aspect différent que celui des situations de jeux par exemple. En effet, comme je le fais remarquer aux parents, le livre est un support que l'on peut manipuler, regarder ou lire. Il représente aussi la seule trace concrète de notre langage oral. Les comptines sont, quant à elles, intéressantes car elles allient langage et musique.

2.1. Les comptines

Pour cette partie, je me suis aidée de la méthode HANEN (Pepper & Weitzman, 2004).

J'ai tout d'abord commencé par demander aux parents à quoi servent les comptines. En effet, leur premier objectif est de s'amuser avec le langage et la musique. Le but n'est pas de faire apprendre par cœur une chanson à l'enfant avec des mots précis, mais avant tout de partager avec lui un moment de détente, qui sera source de communication. Je suis notamment revenue sur l'observation de la communication non verbale, très présente chez le jeune enfant. Au départ, comme je l'explique aux parents, le petit ne va pas comprendre tous les mots chantés. Il va cependant apprécier cet instant privilégié où il sera contre sa mère, ou face à elle, à écouter le son de sa voix. L'enfant va donc d'abord s'attacher aux éléments prosodiques du langage, à l'intonation de la voix, aux silences, et aux rythmes de l'élocution. Cet intérêt va aussi être majoré par l'utilisation des gestes. Comme je le souligne auprès des parents, l'association du langage et de la motricité permet de canaliser l'enfant et d'attirer son attention. Ainsi, « bateau sur l'eau », ou « tourne tourne petit moulin » sont des comptines qui vont permettre aux tout petits de participer grâce aux gestes. Par la suite, les plus grands y participeront aussi verbalement. C'est donc au départ le geste et la mélodie qui amènent l'interaction. Si on s'attarde justement sur la comptine « tourne tourne petit moulin », on constate que les gestes sont très explicites et correspondent exactement au sens des vers. Les supports moteurs et musicaux vont donc permettre à l'enfant de rester concentré, mais aussi par la suite de renforcer les éléments qui maximisent sa compréhension de la chanson. La comptine va donc lui faciliter l'acquisition du vocabulaire et de nouvelles structures syntaxiques. Il va alors pouvoir être plus actif dans le déroulement de la chanson. Par ailleurs, elle peut aussi parfois servir à rassurer ou à calmer l'enfant, notamment le soir au moment du coucher. J'explique aux groupes qu'elle peut être une bonne solution pour l'apaiser et lui permettre de se préparer à dormir. Comme je le disais à la séance n°3, le rituel du coucher est important et permet à l'enfant d'avoir un moment de transition entre la journée et la nuit.

D'un point de vue langagier, les comptines ont bien d'autres atouts, comme celui de faire travailler la conscience syllabique et phonologique à travers les rimes, d'améliorer la prononciation de certains phonèmes, ou de renforcer l'utilisation de modèles syntaxiques corrects. Mais le but de cette séance n'était pas d'expliquer ces différents aspects aux parents, sauf si ces derniers abordaient la question par eux-mêmes. Nous avons en effet déjà parlé précédemment de ce que pouvait apporter le langage de l'adulte à l'enfant, et dans cette séance, il était surtout essentiel que chacun découvre ou redécouvre le plaisir de chanter.

Je suis ensuite passée sur la manière dont les parents peuvent chanter les comptines. En effet, j'ai expliqué aux parents que, tout comme les jeux, il faut aussi savoir adapter les comptines en fonction du niveau de l'enfant. Comme ces moments sont sources de communication, il est important de créer un échange réciproque.

J'ai donc abordé les tours de rôle en faisant référence à l'ouvrage de Beauchemin, Martin et Ménard (2000). Si l'enfant est encore jeune ou présente des difficultés, le parent peut chanter le début du vers et s'arrêter juste avant le dernier mot que l'enfant dira. J'ai utilisé un exemple en chantant « une souris verte » :

- ***Une souris….***
- *... verte*
- ***Qui courait dans…***
- *... l'herbe*
- ***Je l'attrape par la…***
- *... queue*
- Etc.

Si l'enfant est un peu plus à l'aise à l'oral, chaque interlocuteur peut chanter un vers :

- ***Une souris verte,***
- *Qui courait dans l'herbe,*
- ***Je l'attrape par la queue,***
- Etc.

Et si l'enfant maîtrise bien la comptine, les deux partenaires peuvent la chanter entièrement chacun leur tour.

A travers cet exemple, je voulais montrer aux parents qu'il y a une progression de l'enfant, tout comme dans le développement du langage, ou dans les situations de jeux.

A travers les comptines, nous pouvons également susciter la demande chez l'enfant. Si celui-ci passe un moment agréable, il peut facilement demander de recommencer en disant

« encore ! ». Pour cela, il faut aussi que les parents attendent cette demande sans anticiper le désir de l'enfant. A ce moment, c'est lui qui prend l'initiative de continuer l'interaction ; il devient donc un véritable partenaire dans l'échange.

Par ailleurs, nous pouvons aussi accentuer tout ce qui ne relève pas du langage pur, notamment si l'enfant parle peu ou très mal. En effet, nous pouvons ralentir le débit de la chanson et renforcer les gestes. Comme ce qui a été dit à la séance n°2, l'enfant avec des difficultés de langage oral a besoin de temps. Ralentir le débit va lui permettre de participer davantage, car l'adulte lui laissera plus d'espace pour qu'il se saisisse du tour de parole. Renforcer les gestes en parallèle permet aussi à l'enfant d'imiter et de se sentir inclus dans l'interaction, comme le soulignent Beauchemin et al. (2000), même si celui-ci ne maîtrise pas encore la communication verbale.

Ainsi, la comptine permet d'introduire un véritable échange avec l'enfant, où celui-ci peut prendre une place de partenaire ; elle est donc un support du langage oral et présente également certains points communs avec les livres.

2.2. Les livres

Comme pour les comptines, j'ai commencé par questionner les parents sur l'utilité du livre. De la même manière que les chansons, celui-ci permet à l'enfant de passer un moment privilégié avec l'adulte.

D'un point de vue général, j'explique aux parents que le livre sert aussi à découvrir des situations nouvelles que l'enfant ne verra ou ne vivra peut-être jamais au cours de sa vie. Une histoire d'astronautes, ou l'histoire d'un petit indien à l'époque des colons, font partie des découvertes que peut faire l'enfant à travers le livre par exemple. Ce dernier développe alors l'imagination, fait entrer les deux « lecteurs » dans un autre univers. Les livres, et notamment les contes, peuvent aussi aider l'enfant à dépasser certaines peurs ou à mettre des mots sur ce qui les angoisse. Comme l'explique Picard (2002), en reprenant les propos de Bion, *« Le conte […] fonctionne comme un appareil à penser les pensées. Le conte transforme des affects non pensés parce que destructeurs, en représentations tolérables, figurables »* (p. 17). Ainsi, j'aborde la peur du loup, la peur du noir ou la peur d'être abandonné. Ces angoisses sont très courantes et normales chez les enfants, et se manifestent notamment au moment du coucher. Les livres peuvent donc également servir de rituel avant d'aller dormir. Comme le

souligne Picard (2002), le conte contient la séparation mère-enfant tout en organisant les limites psychiques et l'espace corporel de celui-ci.

D'un point de vue plus scolaire, lire des livres aux enfants leur permet d'y prendre goût et d'avoir une expérience positive de la lecture. Gardner (1986) explique d'ailleurs que ceux ayant eu un contact précoce avec les livres auront plus de facilités à entrer dans la lecture et l'écriture au CP. J'ai fait un aparté sur ce sujet. En effet, il me semblait important de souligner qu'une fois au CP, les parents pouvaient continuer à lire des livres à leur enfant. Souvent, dans l'esprit général, un enfant qui apprend à lire et qui commence à se débrouiller est immédiatement autonome dans ce domaine. Or, j'explique aux parents que l'apprentissage de la lecture est long, difficile, et mobilise toute l'attention de l'enfant. Il n'est disponible que pour déchiffrer. Ce qui veut donc dire qu'il n'est pas capable de comprendre ce qu'il lit dans un premier temps. Le parent peut alors continuer à lui lire l'histoire, jusqu'à ce que le jeune participe progressivement à la lecture et enfin lise seul. Cette transition sera bénéfique puisqu'elle permettra de conserver ce plaisir de lire, et évitera une rupture brutale de ce moment privilégié parent-enfant.

Nous nous sommes ensuite concentrés davantage sur ce qu'apportait le livre au langage oral. Auprès des parents, j'ai voulu d'abord mettre en avant le caractère répétitif de l'histoire. En effet, chaque fois qu'elle est lue, le conteur utilise les mêmes mots, les mêmes structures de phrases. Pour l'auditeur, tout est donc prévisible autant par le contenu que par la forme. Ce sont ces répétitions qui vont permettre à l'enfant de comprendre progressivement l'intégralité de l'histoire. Celui-ci va s'aider à la fois du contexte, mais aussi des images, pour en déduire la signification de certains mots ou de certaines structures syntaxiques. Ferland (2008) montre d'ailleurs de manière chronologique l'évolution de la compréhension de l'histoire chez l'enfant, le premier stade étant le *« stade descriptif »* (p. 38) où l'enfant reconnaît certains éléments de l'histoire comme les personnages ou les objets, jusqu'au stade des *« inférences d'anticipation »* (p.39) où l'enfant est capable d'imaginer une suite possible de l'histoire lue.

Après avoir expliqué les avantages du livre, j'ai alors sollicité les parents pour qu'ils se décrivent en train de raconter une histoire. Je voulais ainsi évoquer avec eux l'intonation, le rythme de la voix, et les gestes.

En effet, quand nous lisons à haute voix, nous adoptons une intonation particulière qui permet de mettre en valeur les mots importants ou les mots nouveaux. Comme je l'explique aux parents, si nous disons « et voici qu'arriva… LE LOUP !! », même si l'enfant ne comprend pas tous les mots, il va savoir que « le loup » est l'élément le plus important. Dans

ce cas, soit il connaît le mot-cible, soit il ne le connaît pas et peut s'aider de l'image que lui montre sa mère ou son père pour accéder au sens. Par ailleurs, en accentuant le mot « loup », le parent va spontanément associer l'animal à un sentiment de peur que l'enfant va sentir à travers sa voix. Les émotions vont donc passer également à travers ces éléments qualifiés de *« traits phonologiques suprasegmentaux »* par Rondal (1983).

De même, pour favoriser la compréhension, l'adulte va amplifier ses gestes. Par exemple, il va dire : « l'ogre était ENORME », tout en associant l'écarquillement des yeux et le mouvement des bras montrant le volume de cet ogre. En plus de permettre à l'enfant de mieux comprendre, les gestes vont aussi renforcer sa concentration sur le livre.

La question du rythme était également importante à aborder avec les parents selon moi. Quand nous lisons une histoire, notre débit verbal est moins rapide qu'en situation habituelle. L'enfant perçoit donc de manière plus claire tous les mots de notre discours qui sont mieux détachés les uns des autres, renforçant ainsi sa compréhension.

J'ai ensuite davantage parlé des adaptations que chacun peut faire avec les livres, notamment si l'enfant présente des difficultés de langage oral. J'ai repris des notions décrites par Beauchemin et al. (2000), et par Pepper et Weitzman (2004). Pour expliquer davantage mes propos, j'avais également mis à disposition plusieurs sortes de livres : en tissu et en carton pour les plus jeunes, avec plus ou moins de textes, imagiers et histoires.

Comme je l'explique aux parents, nous pouvons réduire le texte du livre, simplifier les mots trop difficiles, et cibler directement ce qui est important. L'enfant qui a des difficultés de langage oral présente parfois des difficultés de compréhension associées, et il est donc important de ne pas le « noyer » sous les détails. Aller à l'essentiel peut être une bonne stratégie initiale afin de l'intéresser au support livresque qui lui permettra par la suite de développer progressivement sa compréhension et son expression.

Il est également possible de commenter le livre, sans lire l'histoire. Dans ce cas, l'adulte se base sur les images en racontant ce qu'il voit. Ceci est surtout valable pour les plus jeunes enfants, mais je voulais aussi montrer aux parents en échec avec la lecture qu'il était possible d'aménager différemment ce support. Ce sont cette fois-ci les images et non le texte qui vont les guider dans leurs commentaires, voire dans la création de leur propre histoire.

De plus, nous pouvons aussi sauter des pages, revenir en arrière, ou ne pas prendre le livre uniquement par le début. Dans ce cas, l'adulte ne fait que commenter les illustrations. Au départ, j'ai fait remarquer aux parents que cette liberté peut être positive pour l'enfant qui va manipuler le livre dans tous les sens. Cette astuce va aussi permettre aux adultes de

s'adapter à son rythme de « lecture ». Cependant, j'ai également ajouté qu'il était judicieux d'amener progressivement l'enfant à prendre le livre par le début afin qu'il puisse repérer qu'il y a une chronologie dans son déroulement. Cet aspect lui servira aussi à acquérir au fur et à mesure les conventions de lecture qu'il devra savoir à l'entrée au CP. En France, nous lisons en effet de haut en bas et de gauche à droite.

Par ailleurs, poser des questions à l'enfant sur ce qu'il voit ou sur l'histoire en elle-même peut s'avérer utile pour vérifier s'il a compris l'essentiel, mais surtout pour l'inclure dans la narration de l'histoire. Si l'enfant la connaît bien, nous pouvons même lui laisser le plaisir de nous la raconter. Le livre pose une certaine égalité entre les lecteurs : la trame de l'histoire sera en effet toujours la même. Ainsi, ce cadre précis et répétitif permet à l'enfant d'inverser les rôles et de prendre ponctuellement la place de l'adulte. Cette expérience peut d'ailleurs être très valorisante pour lui, notamment si les parents l'encouragent et le félicitent.

Par conséquent, à travers toutes ces idées abordées, je voulais montrer aux deux groupes que le but principal dans la lecture de livres est de partager un moment de complicité, mais aussi d'instaurer entre l'enfant et l'adulte un véritable dialogue.

Avant de finir la séance j'ai voulu faire un aparté sur la personnalisation des livres. Je voulais mettre en avant que nous pouvions aussi donner libre cours à notre imagination en créant des petites histoires avec l'enfant. Par exemple, en découpant dans des catalogues, nous pouvons faire des imagiers de choses que l'enfant aime, sous forme de petits fascicules. Ou bien, nous pouvons fabriquer un petit album-photo sur un événement particulier (anniversaire, sorties,…) que l'enfant a vécu. Ainsi, il aura certainement plus de facilité à raconter son histoire puisque c'est lui qui en est le principal acteur. J'ai aussi suggéré la création de livres « en relief » pour les plus jeunes : mettre du coton sur le corps du mouton par exemple, ou coller un fil de laine pour montrer que le chat est en train de jouer avec une pelote. Libre à chacun de laisser vagabonder sa créativité pour rendre le support livresque plus attractif et interactif.

Pour terminer mon intervention, j'ai projeté au mur la vidéo *Et si on lisait* de Denni-Krichel (2008) afin de conclure sur des situations de lecture très concrètes entre parents et enfant.

3. Les réactions des groupes :

3.1. Groupe 1 :

Spontanément, lorsque j'ai demandé aux mamans à quoi peuvent servir les comptines, Mme B. m'a répondu « ça raconte une histoire », et Mme I. « on dirait que ce n'est pas logique ». Les deux points de vue semblaient très opposés, mais nous avons pu discuter de la cohérence de certaines comptines, certaines ressemblant davantage à des jeux de mots, d'autres racontant vraiment quelque chose. J'en ai profité pour leur donner des exemples de chansons enfantines et pour leur demander si elles les connaissaient. Les deux mères ont acquiescé.

Mme B. paraît d'ailleurs accorder une attention particulière aux comptines, et nous dit notamment qu'elle chante souvent une chanson de sa grand-mère. Cette maman est africaine, et cette comptine semble être sa seule opportunité pour parler à son enfant dans sa langue maternelle. Elle nous dit d'ailleurs qu'elle la chantait beaucoup à la maternité quand son fils est né, et qu'il se calme toujours même en l'entendant aujourd'hui. Cette mère m'avait déjà parlé de cet événement lors de notre premier entretien. Lorsque que je l'ai rencontrée, Mme B. me semblait complètement effacée et triste, mais s'était soudainement animée lorsque nous avions abordé le sujet des comptines. C'est la première fois que je la voyais sourire. Elle m'avait expliqué qu'elle avait eu les compliments des sages-femmes qui lui avaient dit qu'elle pourrait endormir tous les bébés du service grâce à ses chansons.

Nous avons ensuite abordé le sujet du livre et de son utilité. Spontanément, Mme I. nous a dit que le livre permettait à l'enfant d'acquérir du vocabulaire, et Mme B. a davantage souligné l'apprentissage de nouvelles connaissances générales.

Puis en développant mes propos, Mme I. a alors pris la parole pour demander : « quand il y a un mot nouveau que l'enfant ne comprend pas, est-ce qu'il va comprendre quand on lui lit l'histoire ? ». Avec Mme Cudennec, nous avons alors abordé l'apprentissage en contexte. En effet, au départ, l'enfant peut avoir une compréhension approximative de certains mots. J'ai pris l'exemple du mot « tire-fesse ». L'enfant peut l'entendre un jour en écoutant une camarade de sa classe raconter ses vacances à la neige. Celui-ci va alors en déduire que le tire-fesse a un rapport avec la montagne et le ski. Puis, dans une histoire, il peut entendre que le petit garçon a besoin du tire-fesse pour monter en haut de la piste. Il va donc avoir de plus en plus d'indices contextuels jusqu'au jour où il verra une image du tire-fesse ou ira au sport d'hiver. Nous avons cependant souligné avec Mme Cudennec qu'il était important de donner

spontanément la définition de certains mots utilisés dans les livres. Par exemple, le mot « épouvanté » ne se trouve souvent que dans les livres, et est rarement employé au quotidien. Par conséquent, si personne n'explique ce mot, l'enfant aura plus de difficulté à le comprendre. Il peut donc être intéressant de raconter l'histoire en disant : « il était épouvanté, il avait peur ! ». Ainsi, on ne coupe pas l'histoire en lui demandant s'il sait ce que ça veut dire, mais on lui explique quand même la signification du mot. Cet aspect est important pour les enfants qui ont notamment des difficultés de langage et parfois de compréhension.

Nous avons parlé ensuite des angoisses que pouvaient parfois avoir certains enfants. Mme I. nous dit alors qu'elle hésite souvent à lire à Malik des livres qui font peur, surtout avant de dormir. Nous lui avons demandé comment elle faisait le soir. Elle nous a répondu qu'elle allait choisir des livres à la bibliothèque et qu'elle leur lisait un livre chaque soir. Nous lui avons suggéré de prendre toutes sortes de livres à la bibliothèque et de laisser aussi choisir ses enfants. Nous lui avons dit qu'elle pourrait peut-être essayer de lire dans un premier temps les histoires qui peuvent faire peur en journée, et de voir ensuite le soir quel livre Malik choisit spontanément. Si l'histoire lui fait trop peur, il ne la reprendra pas. Par contre, il peut aussi se produire l'inverse : l'enfant redemande toujours le même livre. Cette maman nous dit alors que la maîtresse de son fils avait fait un travail sur un livre en classe. La mère avait alors emprunté le livre à la bibliothèque, et Malik le lui avait réclamé très souvent alors que sa maîtresse lui racontait déjà l'histoire à l'école la journée. Elle a alors expliqué qu'elle n'en pouvait plus de lire la même histoire, et qu'elle trouvait cela bizarre. Ce sentiment était également partagé avec Mme B. qui vivait parfois la même chose avec Samuel. Nous avons expliqué que les livres mettent des mots ou des images sur les craintes ou les angoisses des enfants, et que les regarder encore et encore leur permet de « digérer » et de les aider à dépasser leurs peurs. Comme le dit Ferland, *« avec des personnages qui partagent ses peurs et ses pulsions, il se sent compris et soulagé »* (2008, p. 51). Après cette brève explication, les mères semblaient rassurées sur ce point qui leur semblait anormal chez leur enfant.

Mme B. nous a alors parlé d'un livre que son fils lui réclame très souvent, et qui lui a permis d'apprendre des expressions. Elle nous racontait qu'elle avait été surprise d'entendre Samuel lui dire « tu me casses les oreilles Maman », de façon tout à fait appropriée alors qu'elle-même n'emploie jamais cette expression au quotidien.

Quand nous avons abordé l'étude de notre comportement lors de la lecture d'un livre à haute voix, je leur ai d'abord demandé si elles seraient à l'aise si quelqu'un les regardait lire. Les deux m'ont répondu de façon unanime que non : « je me ferai plus discrète » dis l'une, et l'autre ajoute « je ne serai pas à l'aise du tout ! ». Lorsque je les ai interrogées sur les causes

de ce malaise, Mme B. nous a montré qu'elle avait bien analysé la situation. Elle nous a dit spontanément qu'elle lisait plus lentement, et qu'« on fait « ah ! », et aussi des gestes ». Mme I. a ajouté qu'elle met le ton. En revenant sur la présence de gestes au cours de l'histoire, Mme B. avaient remarqué que Samuel lui demandait : « maman, tu peux faire le toit ? ». Elle s'est rendu compte de l'importance de ses gestes pour animer une lecture.

En conclusion, à la fin de cette séance, les deux mamans m'ont dit qu'elles se sentaient rassurées. En effet, les deux ont ajouté qu'elles étaient inquiètes de voir leur enfant reprendre toujours le même livre, et qu'elles étaient lassées de lire la même chose tous les soirs. Elles comprennent maintenant pourquoi. J'ai aussi insisté de nouveau sur la répétition qui est bénéfique pour l'enfant. Mme I. est alors intervenue pour acquiescer, car selon elle, lire est ce qui lui a permis d'avoir autant de vocabulaire dans sa propre scolarité.

3.2. Groupe 2 :

Cette dernière séance de groupe a été très longue. Pourtant, dès le départ, les pères se sont positionnés face aux comptines et aux livres comme des choses qu'ils ne faisaient quasiment jamais avec leur(s) enfant(s). Je pensais donc qu'ils ne montreraient que peu d'intérêt pour cette séance, mais finalement, les deux pères ont posé progressivement beaucoup de questions.

Concernant les comptines, les deux pères m'ont dit directement qu'ils n'aiment pas chanter, et qu'ils confient cette « tâche » à leur femme. Par conséquent, ils se sont peu attardés sur ce thème. A ce moment-là, je leur ai expliqué que l'enfant ne juge pas la justesse de la voix, mais a besoin d'entendre une voix qu'il aime. J'ai également montré aux parents des comptines très concrètes comme « bateau sur l'eau » qui peuvent être facilement faites sous forme de jeu avec l'enfant. Par ailleurs, j'ai également dit aux papas que s'ils n'aimaient pas chanter, ils pouvaient aussi trouver des disques de comptines. Mr G. a réagi en disant qu'il avait un CD de comptines associé à un livre, mais que Marine tournait les pages à toute vitesse. Pourtant, elle aime beaucoup les chansons, et quand elle chante, les mots sont souvent bien prononcés.

Quand j'ai demandé à quoi servaient les comptines, Mr G. a dit qu'elles servaient à endormir l'enfant, et « d'un point de vue pédagogique, à coordonner les gestes avec la chanson ». Ce père investit beaucoup le scolaire. C'est pourquoi, avec Mme Cudennec, nous avons mis l'accent sur le plaisir de ces moments privilégiés entre parents et enfant autour des livres et des comptines.

Nous nous sommes ensuite concentrés sur la question des livres et de leur utilité. Les pères ont spontanément pris la parole pour dire que les livres permettaient de reconnaître des dessins contrairement à l'objet concret mis dans les mains, et qu'ils permettaient de mettre des mots sur des choses, notamment dans les imagiers. Mr L. a alors ajouté que lors de ces moments, Jonathan essaie de répéter spontanément les mots sans qu'on le lui demande. D'ailleurs, il demande à sa maman de venir tous les soirs sur le canapé pour regarder avec elle l'imagier. Mr L. constate qu'ils sont très complices pendant cet instant.

Mr G. a pris alors la parole pour me demander « est-ce qu'il faut essayer de faire en sorte que l'enfant raconte le résumé de ce qu'on a lu la veille, si jamais on continue le livre le soir suivant ? ». Pour avoir observé ce papa avec sa fille à l'atelier-jeux de la dernière séance, je me suis dit qu'il valait mieux lui répondre négativement. Ce père a tendance à surstimuler Marine, sans lui laisser d'espace. Je lui ai donc répondu que si sa fille le faisait spontanément, il pouvait l'aider à reconstituer le résumé de l'histoire, sinon lui pouvait le faire seul. Par contre, je lui ai fait remarquer que son idée était bonne, afin de resituer les événements pour ne pas perdre le fil de l'histoire.

Puis, nous avons abordé le côté « psychologique » du livre au sujet des angoisses, ce qui a provoqué une longue discussion. Mr L. nous a alors raconté que Jonathan a peur des chiens, au point où il est obligé de changer de trottoir si son fils en voit un au loin. Ce père craint que cette angoisse ne quitte jamais son fils, car elle ne diminue pas avec le temps. Puis, en référence avec ce que nous venions de dire, Mr G. nous a demandé s'il était judicieux de combattre le mal par le mal, car certaines histoires racontées aux enfants peuvent faire peur. Ils se demandaient si l'enfant ne pouvait pas se retrouver davantage « traumatisé ». Mme Cudennec a alors répondu que ces derniers aiment aussi avoir peur, et qu'en séance, certains réclament des histoires qui leur font peur. Les enfants ont en effet besoin de vivre avec un adulte ce qui les terrifie ou les angoisse. De plus, nous avons dit que les livres lus aux enfants ont le plus souvent une fin heureuse, et qu'ils peuvent faire passer directement des messages implicites sur leurs peurs et sur les solutions qu'ils peuvent trouver. Mr L. est alors intervenu en ajoutant « si j'ai bien compris, on peut faire passer une peur en lisant des livres ; donc si je lis des histoires de chiens à mon fils, il n'en aura plus peur ». J'ai alors pris l'exemple d'un petit garçon que je suivais en stage de troisième année, et qui avait eu besoin de lire toujours la même histoire de loup à chaque fin de séance pendant plusieurs mois. Et un jour, il ne m'a plus réclamé le livre. Cet arrêt a été brutal, il ne me l'a jamais plus redemandé. J'ai donc dit à Mr L. que pour ce petit garçon, le livre avait certainement contribué à dépasser cette peur. J'ai d'ailleurs insisté sur le mot « contribué », car ce père a tendance à prendre beaucoup de

choses au pied de la lettre, et à croire qu'il y a un remède bien particulier pour chaque chose. Mr L. semblant inquiet par ma réponse qui n'était pas tranchée, j'ai ajouté que certains enfants avaient parfois plus de difficulté que d'autres à résoudre leurs angoisses. J'ai cependant souligné qu'à 4 ans ½, il était normal pour un enfant comme Jonathan d'avoir des peurs, et je lui ai proposé qu'il essaie de lui lire une histoire de chien, voire de créer cette histoire avec lui, et qu'il verrait dans quelque temps la réaction de son fils. Il m'a dit que c'était une bonne idée et qu'il allait essayer.

Nous sommes ensuite passés sur l'attitude que nous adoptons quand nous lisons une histoire à des enfants. Mr L. nous a dit qu'il avait remarqué que sa femme ne s'arrêtait pas aux points et aux virgules. Il le lui en avait d'ailleurs fait part, ce qu'elle avait mal pris en ripostant « t'as qu'à le faire toi-même ». Pour lui, il lui semblait important de s'arrêter et de respecter la ponctuation ainsi que les temps de pause. Ce père précise alors que lorsqu'il lit une histoire à ses enfants, il la raconte lentement. Mr G. a également constaté des comportements différents entre lui et sa femme. Selon lui, sa femme raconte toute l'histoire d'un coup, alors que lui s'arrête pour poser des questions à Marine, « sur les couleurs par exemple ». Au cours de la conversation, j'en suis venue à dire que, lorsque nous lisons un livre, nous exagérons souvent les gestes, les sentiments, et que l'intonation de notre voix s'en ressent. Mr G. a rebondi à ce sujet en nous racontant qu'il a observé que sa fille adore ça, notamment quand lui et sa femme font du théâtre ou racontent des histoires. Il nous explique que Marine rit beaucoup, et qu'elle imite très bien.

Par la suite, nous en sommes venus à l'importance du rituel lors du coucher de l'enfant. Les deux papas se sont amusés de constater que leurs enfants réagissent de la même façon. Mr G. nous a raconté : « quand je lis une histoire à ma fille, ça veut dire qu'on a fait sa toilette, qu'elle est en pyjama ; mais si j'ai oublié de fermer les volets, elle n'écoute plus l'histoire, me le fait remarquer, et on recommence tout à zéro. On se fait coincer par l'enfant si on n'applique pas le rituel à la lettre ». Mr L. a rajouté que son fils « se relève pour boire, trouve n'importe quel prétexte, et ça dure jusqu'à 21h30 ou 22h00 ».

En revenant au diaporama, nous avons alors parlé de livres que nous pouvons créer nous-mêmes grâce à des photos, ou des catalogues ou des matières comme le coton ou la laine. Nous avons alors débattu sur l'apparition du numérique et sur la disparition des albums photos dans les familles. Mr L. est alors revenu sur le livre qu'il pourrait inventer avec son fils au sujet des chiens. Nous avons terminé la séance sur l'intervention de Mr G. qui a témoigné que Marine avait eu aussi très peur des chiens à une période mais que son angoisse avait disparu progressivement, et notamment quand elle s'était mise à en caresser un.

D. RESULTATS

Dans cette partie, afin de rendre mes résultats plus clairs, j'ai repris la trame des principales questions que j'ai posées aux parents lors du dernier entretien individuel (cf. annexe p. XI).

Ces questions valident les deux premières hypothèses qui étaient :

- les séances de groupe sont-elles un bon outil pour l'accompagnement des parents en orthophonie ?
- l'accompagnement parental a-t-il des répercussions sur le quotidien des parents ?

La troisième hypothèse, concernant les répercussions de cet accompagnement auprès de l'enfant n'est ni réfutée, ni validée entièrement.

Six familles sur les sept présentes régulièrement aux séances ont répondu à ce bilan. Mme S. qui représente la septième famille a eu un accident domestique demandant des soins journaliers à son domicile. Par conséquent, elle n'a pas pu venir pendant mon dernier mois de stage au centre.

I. LES SEANCES DE GROUPE SONT-ELLES UN BON OUTIL POUR L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL ?

1. Le ressenti des parents sur le groupe

1.1. Qu'est-ce que les séances vous ont apporté ?

Tous les parents rapportent que ce projet leur a fait découvrir beaucoup de choses, quelles que soient les séances.

Mme B. s'attendait à ce que ce soit beaucoup plus théorique, mais elle n'a pas été déçue de ce qui a été proposé. Mr et Mme G. ont trouvé les informations données très utiles et surtout très concrètes. Spontanément, l'ensemble des parents ont remarqué que ce projet les avait fait réfléchir et les avait aidés au quotidien avec leur enfant.

Mme I. a ajouté qu'elle était contente que je lui propose ces séances, car d'habitude, les professionnels se concentrent uniquement sur les enfants, et les parents se sentent très démunis. De plus, elle a pu voir que le bilinguisme n'est pas la cause du retard de langage de son fils, et qu'elle avait eu raison dès le début de se dire que Malik était en difficulté. Le médecin traitant et la maîtresse lui avaient cependant dit d'attendre et de ne pas s'inquiéter en mettant le retard de son enfant sur le plan du bilinguisme.

Mr L. a surtout découvert le grand rôle que l'imitation pouvait avoir dans le développement de l'enfant. Il s'est aussi beaucoup reconnu dans les exemples que nous avons pris avec Mme Cudennec au cours des séances. Il m'a également dit que ce projet lui avait apporté des repères.

Quant à Mme M., elle a pris conscience des différentes étapes du langage, et du temps que ce développement pouvait prendre. Cette maman aurait voulu que son fils progresse plus vite mais les séances lui ont permis d'apprendre à être plus patiente.

1.2. Le fait d'être en groupe vous a-t-il gêné ?

Tous les parents ont apprécié se retrouver en groupe. Mme E. a été la seule à me dire que le fait de me voir en individuel ou en groupe avait eu peu d'importance pour elle. Cependant, elle m'a fait part pendant l'entretien que voir d'autres parents dans la même situation qu'elle l'avait rassurée. C'est d'ailleurs exactement ce que m'ont témoigné les autres familles. Certains parents étaient mêmes « déçus » quand il y avait des absents. Plusieurs familles m'ont également dit qu'elles avaient beaucoup aimé échanger avec les autres. A ce sujet, Mr L. m'a fait part de son isolement au quotidien en me disant que d'ordinaire, il ne communiquait pas beaucoup avec les adultes, et que les séances de groupe lui avaient permis de parler avec d'autres personnes, et de s'entraider. Chacun a donc contribué aux différents échanges, et les parents se sont enrichis mutuellement.

1.3. Vous êtes-vous senti(e) jugé(e) ? Certains sujets de discussion vous ont-ils mis mal à l'aise ?

Aucun parent ne s'est senti jugé. Mme B. m'a seulement dit en souriant qu'elle avait eu parfois l'impression d'être « prise sur le fait » à travers les exemples utilisés ou les éléments développés dans les différentes séances. Elle s'est beaucoup identifiée à certaines situations, tout comme Mr L. Cependant, aucun ne m'a parlé de gêne au cours des différentes interventions. Mr G. m'avait par contre raconté au cours de la quatrième séance qu'il s'était senti mal à l'aise lorsque nous avions abordé le sujet de la télévision à la première séance. Dans cette situation, il s'agissait d'un malentendu entre nous, puisque je n'avais certainement pas dû m'exprimer très clairement. Mais lors de l'entretien final, il n'est pas revenu sur la question, et m'a dit qu'au contraire, lui et sa femme s'étaient sentis très soutenus.

2. La répartition des séances

2.1. Quelles sont les séances qui vous ont le plus plu ? Y a-t-il des séances que vous auriez aimé davantage approfondir ?

Tout était très bien selon les parents. Chacun m'a fait part des séances qu'ils avaient préférées. Toutes ont été citées au moins une fois parmi l'ensemble des entretiens, mais celles qui ressortent en grande majorité sont les séances 4 et 5 sur le jeu, et la 2ème sur les adaptations concrètes pour faciliter la communication au quotidien. C'est d'ailleurs ces deux thèmes que les parents auraient aimé approfondir davantage.

2.2. Y a-t-il des séances qui vous ont paru longues ?

Aucune séance n'a paru longue. Au contraire, comme le souligne Mr L. « on avait tendance à ne pas voir le temps passer ». Mr G. m'a également dit que les supports utilisés comme les vidéos, les diaporamas, ou les jeux et les livres à manipuler, créaient une ambiance plus interactive. Grâce à ces supports, « chacun avait envie de participer », a-t-il complété. Mme I. a cependant formulé une remarque au sujet de la première séance concernant le développement du langage. Selon elle, elle était « très technique ». Son fils a 5 ans ½, et elle trouvait que cette séance s'adressait davantage aux parents qui avaient des enfants commençant à entrer dans le langage.

2.3. Y avait-il suffisamment de séances, trop, ou pas assez ?

La quasi-totalité des parents auraient préféré avoir davantage de séances. Seule Mme E. m'a dit que ce projet était à poursuivre de la même manière s'il était réitéré pour d'autres parents. Mme B. disait également : « davantage de séances, pourquoi pas ! Mais ce qui était là était déjà très bien ; ça correspondait à ce que je vivais ». Les autres m'ont dit qu'ils auraient préféré avoir plus de séances. Pour l'expliquer, Mr L., Mr et Mme G. m'ont dit qu'ils apprenaient toujours quelque chose à chaque fois, et qu'ils venaient toujours avec beaucoup de plaisir. Le temps est passé trop vite selon eux. Mme M. m'a informée que, de son côté, elle aurait aimé qu'on s'attarde encore sur le jeu et sur les adaptations à faire à la maison pour faciliter la communication. Trois familles ont ajouté qu'en plus d'approfondir certaines séances, il fallait aussi rajouter des sujets. Mme I. m'a même suggéré de faire ce genre d'intervention une fois par semaine ou une fois tous les quinze jours sur six mois pour les prochains parents.

2.4. Avez-vous trouvé la séance individuelle au milieu de ce projet utile ?

Tous les parents l'ont trouvé utile, sauf Mr L. qui nous a dit qu'elle avait certainement plus profité à sa femme qu'à lui, et qu'il ne la jugeait pas indispensable. Cette séance a eu un rôle très différent selon les parents : elle a permis à Mme M. de se poser pour réfléchir et se remettre en question, à Mme I. de poser ses questions et d'analyser le style de communication qu'elle et son mari ont vis-à-vis de leurs enfants. Mr et Mme G. ont pu remarquer les différences de comportement que pouvait avoir Marine selon le lieu où elle se trouvait (école, maison, centre de loisirs, CAMSP-CMPP). Mme B. a souligné que, de son côté, l'entretien individuel initial du mois d'octobre lui avait permis de faire plus attention à ce qui se passe à l'école, et d'oser aller voir la maîtresse pour demander des nouvelles de son fils en classe. Cette attitude contraste avec le début de l'année, où elle s'était servie de la réponse de la maîtresse à mon courrier pour savoir ce que faisait son fils à l'école.

2.5. Qu'avez-vous pensé de l'atelier-jeux ?

En apprenant qu'il y avait eu un atelier jeux, trois mamans du premier groupe m'ont dit qu'elles auraient aimé avoir cette séance en plus, car elle devait être intéressante.

Pour le deuxième groupe, cet atelier a beaucoup plu. Mr L. a pu ainsi voir Marine que son père décrivait depuis novembre, et a pu réaliser vraiment les difficultés que chaque enfant pouvait avoir. Mr et Mme G. ont beaucoup aimé, car cet atelier leur a donné des idées de jeux. Ils regrettent cependant que cette séance n'ait duré qu'une heure, ils auraient apprécié éventuellement en faire une deuxième.

3. Autres remarques importantes :

Au cours de ces entretiens, des remarques, importantes à souligner selon moi, sont venues se greffer.

Cinq familles m'ont témoigné qu'elles auraient préféré avoir ces séances plus tôt, soit quand leur enfant commençait à présenter des difficultés, soit même avant l'accouchement pour la majorité d'entre elles. Les parents m'ont affirmé que même si l'enfant n'a pas de problème particulier, ces séances pouvaient être très intéressantes pour n'importe qui.

Tous les parents ayant plusieurs enfants m'ont également dit qu'ils s'étaient servis de certaines discussions des séances pour aider le reste de la fratrie, notamment Mr L. qui a ses deux enfants en grande difficulté sur le plan langagier.

De même, les feuillets récapitulatifs donnés à chaque fin de séance et reprenant le diaporama ont aidé certains parents à raconter les séances à leur conjoint(e).

Par ailleurs, Mme B. m'a parlé de la culture africaine et m'a expliqué des différences notoires d'avec notre culture occidentale. En Afrique, les enfants n'ont pas le droit de regarder un adulte dans les yeux, c'est un manque de respect. Par conséquent, elle ne s'était jamais interrogée sur l'importance du regard dans la communication. Aujourd'hui, elle en comprend les enjeux et a changé sa façon de faire. Les enfants africains marchent aussi très tôt, à 8-9 mois selon elle. Son fils qui a marché à 12 mois est considéré comme un enfant handicapé au Congo, alors qu'en France nous considérons cette acquisition comme normale. Elle m'a alors expliqué qu'elle s'était heurtée à l'incompréhension des médecins français quand elle leur avait parlé de ce qu'elle considérait comme « difficulté » sur le plan moteur. Aujourd'hui, elle comprend donc mieux l'attitude du corps médical et accepte l'idée que son fils ait acquis la marche à un âge « normal », même si dans son pays d'origine, les repères sont différents. Elle trouve aussi que nous prenons beaucoup en considération les enfants en France. En Afrique, les enfants sont laissés en toute autonomie : « s'ils veulent jouer, ils jouent, s'ils ne veulent rien faire, ils ne font rien ». Comme je l'explique à cette maman, la remise en question de cette autonomie précoce se pose quand un enfant ne se développe pas comme les autres.

II. L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL A-T-IL DES REPERCUSSIONS SUR LE QUOTIDIEN DES PARENTS ?

1. Etes-vous davantage rassuré(e) ?

Mme E. m'explique qu'elle s'est sentie rassurée dans ses compétences. Mme G. partage cet avis et observe qu'elle se sentait un peu perdue avec Marine en début d'année. Les quatre autres familles m'expliquent qu'elles sont un peu rassurées, mais que ce n'est pas ce sentiment-là vraiment qui les marque. Les parents trouvent surtout que ces séances leur ont apporté une prise de conscience et une meilleure compréhension de leur enfant. Mr L. m'a d'ailleurs dit à ce sujet : « je me sens meilleur père ». Mme B. remarque également qu'elle supporte mieux les problèmes de son enfant car elle en a compris les raisons.

2. Votre regard sur votre enfant a-t-il changé ?

Tous les parents m'ont témoigné que leur regard avait changé. Les séances de groupe ont permis à la plupart d'entre eux de mieux observer leur enfant, et par conséquent de

remarquer qu'il avait des capacités. Mme E. me disait à ce propos qu'elle avait plus confiance en son fils aujourd'hui. Mr L. m'a également raconté qu'il admire son fils beaucoup plus qu'auparavant.

Mmes M. et B. ont rajouté que le projet les a rendues plus patientes avec leur enfant. A ce sujet, Mme M. a ajouté que les séances lui avaient permis de comprendre certaines choses, et notamment le fait que le développement du langage oral pouvait être long. Elle observe mieux Mounir aujourd'hui, et par conséquent, elle voit davantage ce qu'il est capable de faire, même si par la même occasion, elle a aussi pris conscience de ce qu'il n'avait pas encore acquis.

Et autre élément très important selon moi, Mmes B. et G. m'ont confié que ce projet leur avait permis « d'accepter le handicap » de leur enfant respectif. Mme B. ajoute que ce projet l'a aidée à « comprendre [Samuel] au quotidien, même si sa maladie est encore une souffrance ». Elle ajoute également que le suivi psychologique dont elle bénéficie avec son fils n'aurait pas pu aborder tout ce qu'elle a découvert lors des séances de groupe. « C'est complémentaire » a-t-elle souligné. Mme G. a complété sur ce sujet en disant qu'elle avait enfin compris que le retard n'empêcherait pas sa fille d'évoluer, même si elle le fera certainement plus lentement que les autres.

3. Qu'avez-vous mis en place à la maison ?

3.1. Attitudes facilitatrices :

Tous les parents ont pris conscience de l'importance de ne pas faire répéter son enfant. C'est d'ailleurs ce que chacun essaie de mettre en place, même si ce n'est pas évident car les habitudes reviennent vite. Quelques mères m'ont dit qu'elles demandaient encore à leur enfant de répéter, mais uniquement quand elles savaient qu'il était capable de le faire correctement.

Tous les parents se mettent aussi à la hauteur des yeux de leur enfant. D'ailleurs, Mr L. a remarqué un point que je n'avais pas abordé lors des séances : il trouve qu'il a une meilleure autorité grâce à cette attitude. En effet, comme il le souligne, Jonathan est obligé de le regarder dans les yeux, ce qui a beaucoup plus d'impact quand il le gronde.

Concernant le contact visuel, Mmes E et G. me disent qu'elles ont bien compris l'importance du regard dans la communication, mais remarquent que leur enfant évite ce contact en détournant la tête ou en se cachant les yeux.

Mme I. m'a également dit qu'elle faisait attention à la communication non verbale, ce qui l'aidait beaucoup à comprendre le petit frère de Malik qui a 2 ans ½. Elle trouve d'ailleurs qu'elle est beaucoup plus à l'écoute de ses deux enfants ces derniers temps.

3.2. Autonomie :

Quatre familles ont remarqué une évolution dans l'autonomie de leur enfant depuis cette année. Mme B. constate qu'elle laisse son fils se laver seul ou se déshabiller seul, tout comme Mme E. Mr et Mme G. voient de leur côté que Marine est plus autonome pour l'habillage et pour se laver les dents, même si la toilette complète reste encore dure pour elle.

Cependant, les problèmes lors du coucher persistent pour certains parents. Samuel dort toujours avec sa mère. Mme B. commence à en prendre conscience et m'a demandé quelques astuces supplémentaires pour qu'il parvienne progressivement à dormir seul dans son lit. C'est d'ailleurs sur ce sujet que Mme I. a abordé le lien entre autonomie et langage. En effet, selon elle, elle a pris conscience, grâce à cette séance, que Malik a un manque d'autonomie : il a notamment dormi avec elle jusqu'à ses 4 ans. Aujourd'hui, elle est persuadée que ses difficultés de langage sont en lien avec le fait que son fils ne veuille rien faire seul. Elle souligne par contre qu'elle et lui n'ont pas de difficulté de séparation, contrairement à ce que se demande la psychologue qui suit Malik.

Quant à Mme M., elle a trouvé que son enfant avait fait de gros progrès, mais a surtout remarqué que Mounir s'était montré plus autonome quand son petit frère est né, il y a un peu plus d'un an. Elle a constaté par elle-même que l'arrivée du petit dernier l'avait poussé à grandir. Par contre, depuis peu, après que Mounir se soit fait renversé par une voiture au mois de mars, elle observe qu'il ne joue plus seul dans sa chambre et a besoin d'être dans le salon avec quelqu'un. Au contraire, Mmes E., B., et Mr L. ont vu une évolution de leurs enfants qui sont aujourd'hui capables de s'occuper seul un moment sans l'intervention de l'adulte. Mais, selon Mr L., son fils a toujours été très autonome, donc mis à part ce progrès, cette séance lui a surtout servi à valoriser les compétences de son fils.

3.3. Règles :

Ce thème a eu beaucoup de répercussions sur quatre des six familles. Seules Mmes M. et I. m'ont dit que les limites à la maison avaient été mises en place avant que cette séance n'ait eu lieu. Pour les quatre autres familles, la prise de conscience s'est surtout faite sur les punitions. Aujourd'hui, aucun ne lève la punition, et d'après ce qu'ils me disent, ils ont plus

d'autorité. Mme E. me dit aussi à ce sujet qu'elle ne savait pas que les règles pouvaient rassurer l'enfant. Mr L., quant à lui, a trouvé cette séance vraiment très enrichissante car elle lui a permis de comprendre pourquoi il était important de punir son enfant jusqu'au bout. Il a également compris que, malgré les punitions, son enfant l'aimerait toujours, ce qui a été un grand soulagement pour lui. Il m'a alors parlé de son père qu'il trouvait méchant quand il était petit, et à qui il ne veut pas ressembler. Par conséquent, punir était peu évident pour lui, mais aujourd'hui, il semble évaluer ce qui lui convient. Il me dit qu'il a plus d'autorité.

Il est cependant à souligner que tous les problèmes d'autorité n'ont pas été résolus dans chacune des familles. Plusieurs parents m'ont quand même affirmé pendant l'entretien que, même s'ils ont compris qu'il fallait agir en conséquence, leur enfant continuait régulièrement à tester les limites.

3.4. Jeux :

Tous les parents ont beaucoup appris lors de cette séance. Ils ont surtout été surpris de voir à quel point le jeu pouvait être important pour leur enfant. Ce thème leur a donné beaucoup d'idées. Mme B. me dit qu'elle s'est montrée très intéressé sur l'adaptation des jeux, et aujourd'hui elle le fait spontanément avec son fils. Mmes I et E. témoignent d'ailleurs que leurs fils respectifs avaient de grandes difficultés à accepter de perdre, mais qu'aujourd'hui, les fins de jeux se passent mieux. Mr L. ajoute aussi que depuis qu'il joue à la maison avec Jonathan, il trouve qu'ils ont une complicité qu'il n'avait pas avant.

Tous ont aussi augmenté leur temps de jeu avec leur enfant dans la mesure de leur disponibilité. Mais ce que je remarque surtout est la diversité des jeux qu'ils abordent aujourd'hui avec leur enfant, contrairement à ceux qu'ils me citaient en début d'année lors de l'entretien initial. Le jeu de société semble également prendre une place dans la vie de certaines familles.

L'aparté sur la télévision a aussi surpris l'ensemble des parents. Ils ne s'attendaient pas à ce qu'on leur dise que la télévision n'était pas adaptée pour le développement langagier de l'enfant. Ils pensaient tous qu'elle permettait, au contraire, d'enrichir le vocabulaire et de mieux comprendre grâce aux images. Toutes les familles sans exception m'ont d'ailleurs dit que le temps de télévision était inférieur à une heure par jour, contrairement au début de l'année. La plus nette progression s'est faite pour Mr et Mme L. qui ont diminué le temps d'écran de 3-4h par jour, à 45 min en moyenne aujourd'hui. Certains parents ont d'ailleurs été étonnés de voir que leur enfant, loin de mettre le désordre à la maison, allait jouer dans sa chambre tranquillement une fois la télévision éteinte.

3.5. Comptines et livres :

Les parents présents à cette séance ont chacun pris ce qui leur correspondait le mieux. Mme B. me dit cependant que les livres avec Samuel « ce n'est pas encore ça ». Il a du mal à rester concentré. Par contre elle s'est remise à chanter. Mme I. savait déjà beaucoup de choses mais cette séance l'a confortée, en lui montrant qu'elle faisait bien de lire des histoires à ses enfants. Quant à Mme E., elle me dit que cette séance l'a mise à l'aise, elle qui est en difficulté avec la lecture. Elle a pu voir qu'il y avait d'autres façons de « lire » un livre. Aujourd'hui, elle commente beaucoup les images avec ses enfants. Elle a commencé également à chanter beaucoup de comptines à Yazid. Mr L. s'est mis à lire des histoires à son fils de temps en temps, lui qui laissait faire sa femme habituellement. Il a pris conscience du pouvoir des livres notamment au sujet des angoisses de l'enfant. Il est aussi allé s'inscrire à la bibliothèque de son quartier peu de temps après la séance pour pouvoir emprunter des livres pour enfants.

III. L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL A-T-IL DES REPERCUSSIONS SUR L'ENFANT ?

1. Samuel

Ce que pense Mme B. de son fils :

Samuel a fait beaucoup de progrès cette année. Il écoute un peu mieux qu'en septembre. Il fait plus attention à ce qu'on lui montre, mais semble avoir des difficultés à se repérer au niveau spatial. Aujourd'hui, Samuel est dans l'imitation. Mais il imite tout, y compris ses camarades de classe. Par conséquent, il lui arrive de « mettre le bazar » en classe, ce qui n'était pas le cas auparavant. Il a également du mal à attendre son tour.

Sur le plan du langage, il comprend mieux sa mère quand elle lui dit des phrases simples ou des ordres. Il arrive à s'exprimer avec de courtes phrases.

La mère me souligne aussi un élément qu'il me semble très important à signaler : aujourd'hui, son fils est capable de demander de l'aide. Avant, il criait quand il n'arrivait pas à atteindre un objet ou à faire quelque chose. Il restait figé sans aller voir l'adulte. Le cri avait une valeur de détresse et non d'appel, contrairement à aujourd'hui où il est capable de dire à sa mère : « j'arrive pas tout seul ».

Il se conforme aussi mieux aux règles de la maison, depuis peu. A l'école, il rappelle facilement les règles aux autres camarades.

En conclusion, Mme B. me dit qu'il a changé pour tout : au niveau du comportement, au niveau de la motricité, et au niveau du langage.

Ce que pensent les professionnels du centre :

Samuel a beaucoup changé cette année, notamment sur son ouverture aux autres. Il est aujourd'hui selon la psychologue beaucoup plus joyeux, cherche à communiquer davantage avec autrui. Il a moins de problème de séparation avec sa mère que ce soit lors de la séance avec la psychologue ou lors de la séance de groupe avec l'orthophoniste et la psychomotricienne. D'ailleurs, ces deux dernières soulignent que Samuel reste un peu écholalique, très visuel, ne faisant pas toujours attention à ce qui est dit, mais parle davantage qu'en début d'année et prend plus facilement la parole. Il joue plus avec les autres enfants du groupe et se montre plus actif dans la relation. Il ne présente pas de trouble d'articulation selon l'orthophoniste, mais par contre, même si des phrases simples peuvent être prononcées, elles ne sont pas toujours adaptées à la situation. La psychomotricienne note de son côté des progrès au niveau moteur. Auparavant, Samuel était très raide. Aujourd'hui, il est beaucoup plus à l'aise avec son corps et se repère mieux au niveau du schéma corporel.

Il est aussi important de souligner le changement de la maman cette année. La psychologue a trouvé qu'elle s'était épanouie, qu'elle est plus présente pour son fils. Elle « l'accompagne » plus, lui parle, lui explique les choses, alors qu'auparavant, elle restait silencieuse, était éteinte. Cet avis est également partagé par Mme Cudennec et moi-même qui trouvons cette mère beaucoup plus souriante et entreprenante qu'au mois d'octobre.

Ce que pense la maîtresse :

Il a été très difficile pour la maîtresse de me répondre sur l'évolution de Samuel au cours de l'année car elle a été remplacée jusqu'au mois de février. Le premier contact que j'avais eu avec l'institutrice au mois d'octobre était donc sa remplaçante. Pour la maîtresse actuelle, Samuel n'a pas fait de progrès. Elle ne note aucun changement, remarque cependant qu'il est bien intégré dans la classe, qu'il répond quand elle le sollicite. Mais il ne prend pas la parole spontanément. Il ne crie plus aujourd'hui, contrairement à ce qu'avait dit sa remplaçante, même s'il parle toujours assez fort. Il est parfois difficile de le comprendre, et présente lui aussi des difficultés de compréhension. Il manque de vocabulaire selon la maîtresse. Cependant, celle-ci souligne qu'elle voit très vite s'il a compris la consigne car Samuel vient la solliciter très souvent pour avoir son approbation. Sur le plan moteur, elle trouve qu'il est en difficulté.

La maîtresse me souligne à la fin de l'entretien qu'elle a un très bon contact avec la maman qui est très demandeuse.

2. Malik

Ce que pense Mme I. de son fils :

D'une façon spontanée, « il a grandi » m'a-t-elle dit. Il a fait des progrès au niveau du vocabulaire, il est plus à l'aise. Il est aussi plus attentif qu'avant, même s'il reste encore des progrès à faire.

Ce que pensent les professionnels du centre :

La psychologue qui suit Malik trouve que celui-ci est plus animé, moins passif quand il vient la voir après une période de vacances notamment. Il parle bien maintenant. Il se raconte, est plus spontané, et joue. Malik est par contre en grande difficulté pour le graphisme. Par ailleurs, la psychologue se demande encore aujourd'hui si la maman n'est pas dépressive.

L'orthophoniste et la psychomotricienne trouvent que Malik est plus vivant, qu'il a plus confiance en lui et qu'il ose davantage faire des choses. Cependant, il reste dans la toute puissance, a du mal à établir une relation avec les autres. Avant, il levait la main mais ne répondait pas ; aujourd'hui, il donne la réponse. Le niveau reste encore un peu faible dans le vocabulaire et dans la structure syntaxique des phrases, mais il a quand même progressé.

Ce que pense l'enseignante :

L'enseignante de Malik m'a fait part de ses progrès au niveau du langage oral. Il a aujourd'hui un bon vocabulaire, est très pertinent dans ses réponses, et ses phrases sont bien construites. Elle remarque cependant qu'il prend très peu la parole. Au niveau des apprentissages, il a fait des progrès cette année même si Malik évolue lentement. Elle est d'ailleurs très inquiète pour son entrée au CP, car Malik semble ne pas avoir compris la différence entre jeux et apprentissages. Il refuse de participer aux activités qui ne sont pas sous forme de jeux, et ne veut pas faire d'effort quand il se trouve en difficulté. Il manque également beaucoup d'autonomie, et la maîtresse est souvent derrière lui pour s'assurer qu'il fasse bien ce qui est demandé. Selon elle, Malik ne veut pas grandir, et prend du retard par rapport à ses camarades qui le mettent un peu à l'écart à cause de son manque de volonté.

3. Jonathan

Ce que pensent Mme et Mr L. :

Ils comprennent mieux leur fils, et celui-ci a aussi évolué. Jonathan regarde dans les yeux quand il parle à ses parents, contrairement au début de l'année. Il joue aujourd'hui davantage dans sa chambre seul. Il se met également beaucoup moins en colère et se montre de moins en moins insolent. Il se conforme d'ailleurs davantage aux règles à la maison ainsi qu'à l'école. Il ne frappe plus les autres, certainement parce qu'il est mieux compris selon Mr L. Il est aussi moins excité, est capable d'être un peu concentré sur les activités aujourd'hui, même s'il reste un enfant dynamique.

Ce que pense Mme Cudennec, orthophoniste du centre :

Jonathan a fait beaucoup de progrès, à la fois au niveau du langage, et au niveau du comportement. Jonathan est un petit garçon dans la relation qui n'hésite pas à persévérer quand il ne se fait pas comprendre et à suppléer son manque d'intelligibilité par les gestes. Il a un bon vocabulaire, commence à faire des progrès au niveau de l'articulation, même s'il reste encore des difficultés massives. Cette évolution se fait certainement en lien avec le fait que Jonathan a pris conscience de ses difficultés de langage oral. Le comportement s'est aussi nettement amélioré. Jonathan reste dans la toute-puissance, mais n'est plus opposant et accepte de se concentrer sur des activités assez longues.

Ce que pense l'enseignante :

Jonathan a bien évolué sur le plan du langage et au niveau des apprentissages. Il prend davantage la parole spontanément aujourd'hui, utilise des stratégies pour se faire comprendre, et utilise beaucoup la communication non verbale pour s'exprimer. Il reste parfois difficile à comprendre, mais l'enseignante a remarqué des progrès. Il a une très bonne compréhension et un excellent vocabulaire. Il a également acquis cette année de l'assurance, notamment sur le plan moteur lors d'activités sportives. C'est un enfant volontaire et plus posé qu'en début d'année. Il est moins insolent, même si la collectivité reste parfois encore difficile pour lui.

4. Mounir

Ce que pense Mme M. :

Mme M. me dit qu'elle le comprend mieux, mais place cette avancée dans le contexte de l'accident de la voie publique que son fils a eu au mois de mars. Selon elle, Mounir a eu un « déblocage » au niveau du langage. Aujourd'hui, elle trouve que son fils est plus dans la

communication, il essaie d'ailleurs de raconter les choses qu'il a faites à l'école, avec ses copains notamment.

Ce que pensent les professionnels du centre :

Mme Cudennec et moi-même avons remarqué que Mounir est plus agité ces derniers temps, a des difficultés pour se concentrer sur des activités. Son attention est beaucoup plus labile qu'avant. Malgré son envie de communiquer et sa volonté de parler, sa progression au niveau du langage est très faible, Mounir restant inintelligible et ayant fait peu de progrès sur l'articulation, ou sur la structure syntaxique de ses phrases. Nous sommes assez inquiètes sur ce peu de progression, et nous nous demandons s'il ne faudrait pas faire un bilan au centre référent des troubles du langage de Rennes afin qu'un bilan complet et une psychométrie puissent également être effectués.

Ce que pense l'enseignante :

Sur le plan du langage, l'enseignante trouve que Mounir s'exprime davantage qu'en début d'année. Auparavant, il ne communiquait qu'avec des gestes, alors qu'aujourd'hui, il cherche à parler. Cependant, ces difficultés restent massives, et l'enseignante me dit qu'il est inintelligible. Au niveau des apprentissages, elle le trouve moins fatigable et plus concentré sur les différentes activités proposées. Il est content de participer même si son niveau reste faible. Les consignes sont comprises difficilement, Mounir ayant besoin d'être accompagné par son AVS le plus souvent. Dans la classe, il est très bien intégré et joue très facilement avec les autres.

5. Yazid

Ce que pense Mme E. :

Mme E. trouve que son fils a beaucoup changé sur le plan du comportement et du langage. Il parle beaucoup plus, même s'il reste dans l'évitement du contact visuel. Il se fait mieux comprendre, la mère fait plus attention à ses gestes. Il entre aussi plus en communication avec les autres enfants, attend son tour, et parle plus facilement avec les adultes familiers. Il gagne en autonomie, essaie de se déshabiller seul, de se savonner, malgré le fait qu'il n'ait pas encore acquis la propreté. Par contre, même s'il semble davantage écouter l'adulte dans certaines situations, il se montre peu patient, change beaucoup d'activité. Sur le plan du comportement, il teste toujours les limites, il faut toujours lui rappeler les règles, mais fait moins de colères. A l'école, il a du mal à appliquer les règles, mais ne crache

plus sur l'AVS. Par contre, il lui est arrivé dernièrement de faire du catch dans la cour de récréation, alors qu'à la maison, il n'y a pas ce genre de programmes allumés à la télévision.

Ce que pense l'orthophoniste :

Yazid a fait de gros progrès par rapport au début de l'année. Il est dans la communication, commence à formuler des phrases de plus de deux mots, et comprend bien en situation. Il coopère facilement, et est beaucoup dans la demande et l'imitation. Il prend aussi beaucoup de plaisir à regarder des livres, et pose beaucoup de questions du style « qu'est-ce que c'est ? ». Il est plus posé, change moins d'activités, et peut même choisir de refaire un jeu qui lui plaît. Récemment, il a demandé plusieurs fois à l'orthophoniste de l'accompagner aux toilettes même si cette demande est arrivée trop tard.

Ce que pense l'enseignante :

Lors de l'équipe éducative de début avril, l'enseignante a remarqué que Yazid avait fait beaucoup de progrès dans la communication et l'attention. Il a un bon vocabulaire, commence à construire des phrases, et se montre plus à l'aise dans le travail collectif. Il investit bien certaines activités proposées, même s'il se trouve souvent en difficulté. Il est dans la relation avec les autres, joue avec eux. Cependant, les apprentissages restent fragiles et le maintien en MSM est préconisé pour l'année prochaine.

6. Marine

Ce que pensent les parents :

Les parents ont remarqué que Marine a fait beaucoup de progrès cette année au niveau du langage. Ils constatent qu'ils la comprennent mieux, qu'elle parle moins toute seule avec une sorte de « charabia ». Par contre, son attention est fluctuante, et elle a encore du mal à écouter ce qu'ils peuvent parfois lui dire. Son comportement s'est amélioré, elle est plus autonome, mais a quand même un fort caractère et se montre peu patiente, ce qui malmène parfois l'autorité des parents poussés à bout.

Ce que pensent les professionnels du centre :

Mme Cudennec et moi-même trouvons que Marine a fait des progrès cette année. Elle se fait mieux comprendre, le jargon avec lequel elle s'exprimait parfois en début d'année scolaire a presque disparu. Son vocabulaire s'est enrichi, elle semble bien nous comprendre en séance, et ses phrases sont également mieux construites. Cependant, il persiste des difficultés, notamment dans la communication. Marine a tendance à ne pas répondre aux questions, ou à

y répondre de manière peu adaptée. Elle s'isole aussi beaucoup en ce moment, et pleure facilement quand nous lui demandons de faire quelque chose. Nous pensons qu'elle commence à prendre conscience de ses difficultés.

En groupe, Marine se débrouille bien, est très à l'aise sur le plan de la motricité. Elle se montre aussi très pertinente dans ses réponses, ce qui contraste beaucoup avec la prise en charge individuelle en orthophonie. Elle est dans la relation avec les autres enfants, cherche leur contact, invente des jeux.

Ce que pense l'enseignante :

Lors de l'équipe éducative fin mars, la maîtresse nous a fait part des progrès de langage oral de Marine. Elle s'exprime de façon compréhensible, fait plus de phrases, et possède un bon vocabulaire. Elle parvient à comprendre des consignes simples même si des difficultés de compréhension persistent encore. Ses difficultés d'attention sont toujours présentes, Marine étant souvent en état d'excitation dès le matin. Elle a d'ailleurs besoin d'être accompagnée par l'EVS (Employé de Vie Scolaire) dans ses activités pour persévérer et ne pas se décourager. Avec ses pairs, les relations sont moins tendues qu'en début d'année scolaire, mais Marine continue à se montrer peu patiente, et pleure quand on lui dit d'attendre.

IV. CONCLUSION

Les résultats nous permettent de valider les deux premières hypothèses qui étaient : les séances de groupe sont-elle un bon outil pour l'accompagnement des parents en orthophonie ?, et cet accompagnement a-t-il des répercussions sur leur quotidien ? Les parents m'ont en effet donné des échos plutôt positifs de ce qui a été mis en place, même si des améliorations pourraient être apportées à ce projet. De même, ils ont pu appliquer au quotidien certaines notions vues en séances. Cette expérience leur a donc été profitable.

Il m'est par contre impossible de valider la dernière hypothèse qui consistait à observer les répercussions de cet accompagnement parental sur l'enfant. En effet, trop de facteurs biaisent les résultats. Il me paraît très difficile de savoir dans la progression de l'enfant quelles parts occupent le développement naturel de l'enfant, l'école, la prise en charge individuelle en orthophonie, et l'accompagnement parental. Par contre, même si nous ne pouvons pas conclure positivement à cette hypothèse, nous ne pouvons pas non plus dire que l'accompagnement parental a des conséquences négatives sur l'enfant. En général, les enfants ont progressé, même si certains progrès ne se sont pas forcément faits dans le domaine du langage oral et de la communication.

E. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Dans la partie précédente, nous avons pu voir que l'accompagnement parental trouve son intérêt au travers de séances de groupe, et que les divers thèmes abordés lors de ce projet ont apporté des changements dans les habitudes ou les attitudes de certains parents. Cependant, il m'a été impossible de valider la troisième hypothèse puisque les différents facteurs influençant l'évolution des enfants ne peuvent être séparés les uns des autres (développement naturel, école, cadre familial, prises en charge orthophonique, etc.).

I. SUR LE PLAN THEORIQUE

Sur le plan théorique, ce projet a été peu évident à mettre en place. J'ai eu au départ des difficultés à trouver des sources bibliographiques sur le sujet exact du mémoire. Il n'existe en effet à ce jour que peu d'informations concernant l'accompagnement familial en orthophonie. Les articles ou les ouvrages trouvés en France mentionnent l'utilité du soutien parental, mais peu d'auteurs mettent en avant le contenu de cette démarche, notamment au travers de séances de groupe. De même, ils se concentrent presque uniquement sur l'éducation précoce, c'est-à-dire sur des enfants de 0 à 3 ans souvent porteurs de handicap tel que la trisomie 21, la surdité, etc. C'est pourquoi mes recherches se sont progressivement tournées vers le Canada, où j'ai pu trouver davantage de sources correspondant à mon sujet et à ma population.

Par ailleurs, même si les ouvrages proposés dans les pays du nord de l'Amérique ont été une base précieuse dans la construction de mes séances, il a fallu que j'adapte ces « méthodes » à notre mode de vie, ou à notre façon de concevoir la prise en charge paramédicale. Ma volonté a été de ne pas présenter une « recette miracle » pour les parents, même s'il n'est pas évident de prendre ce détachement. En effet, le livre *Parler, un jeu à deux* s'adresse directement aux parents, en formulant des conseils très explicites et normalement efficaces. Ce livre est très bien construit, mais j'ai trouvé important de l'adapter, par crainte que les séances soient trop culpabilisantes pour les parents.

Si nous regardons maintenant la rédaction du mémoire, certains pourraient être étonnés de sa mise en forme, étant donné qu'il ne contient pas de partie théorique suivie d'une partie pratique bien distincte. Ce choix est volontaire. En effet, quand j'ai commencé à assembler les différents éléments pour construire ma partie théorique, je me suis rendu compte que de nombreuses répétitions allaient être faites entre les deux parties, rendant la lecture très

redondante. Par conséquent, j'ai choisi d'associer théorie et clinique dans mes explications. Bien entendu, cette décision impacte directement la sélection des références théoriques citées, avec l'absence notamment de certains sujets, comme l'explication de la pertinence du groupe dans ce type d'accompagnement, ou la présentation des méthodes trouvées en termes d'accompagnement ou de guidance parentale en France ou à l'étranger.

II. SUR LE PLAN PRATIQUE

1. Le choix de la population et la constitution des groupes

Dans le choix de ma population, j'observe avec du recul qu'il aurait été intéressant d'apparier le groupe d'enfants ayant le retard de langage, avec un groupe d'enfants témoins. Cette stratégie m'aurait peut-être permis d'observer davantage d'éléments sur l'incidence de ce projet sur l'enfant. Cependant, pour être le plus pertinent possible, il aurait fallu que cet appariement se fasse en fonction des enfants mais aussi en fonction des parents qui jouent un rôle capital dans cette expérience.

De plus, malgré la sélection sur le retard sévère de langage oral lors du choix de ma population, je suis partie sur des critères aboutissant à plusieurs profils d'enfant. Je me suis en effet retrouvée avec des étiologies ou des âges assez hétérogènes. De même, il n'existe pas *un* retard de langage oral mais *des* retards de langage oral. Finalement, par certains côtés, cette hétérogénéité s'est avérée très riche de mon point de vue. En effet, les parents présents aux groupes ne se focalisaient pas que sur leurs propres difficultés, mais essayaient parfois de chercher des solutions pour d'autres parents, ayant d'autres problèmes que les leurs. Ainsi, chacun se décentrait un peu de la problématique « quand est-ce que mon enfant va bien parler ? », en se concentrant sur d'autres éléments du langage qu'il n'avait pas perçus. Ce genre de débat a donc également amené certains parents à prendre conscience des capacités de leur propre enfant.

Cependant, il est important de conserver un minimum d'homogénéité par rapport aux âges des enfants dans les groupes. Quand ceux-ci ont un à deux ans d'écart au maximum, les sujets de discussion peuvent trouver des points communs. Mais sinon, les parents vivent des choses très différentes sur le plan développemental en dehors du langage. Cet aspect s'est révélé lors de la deuxième séance du premier groupe : Mr et Mme LG. se sont mis à parler des difficultés de leur fils de 6 ans ½, qui a un quotidien bien différent des autres enfants de ce groupe dont la moyenne d'âge est de 4 ans environ.

En restant dans cette optique, je veux également aborder la question culturelle à laquelle j'ai été confrontée lors de cette deuxième séance. Dans le premier groupe, nous avons pu constater que ces différences culturelles pouvaient poser problème, notamment avec la présence d'un père. Il semblerait que, dans les familles d'origine africaine, ce soit l'épouse qui prenne en charge tout ce qui est relatif aux enfants. De même, comme me l'a souligné Mme B. lors du dernier entretien, nous n'avons pas les mêmes repères développementaux que sur le continent africain. Ces éléments seront donc à prendre en compte si d'autres projets de ce type ont lieu.

Ainsi, il semblerait que les différents profils d'enfants au sein des groupes parentaux soit un avantage d'un point de vue interactif, mais il paraît également important de conserver une certaine homogénéité au niveau des âges des enfants et des modes de vie, afin d'assurer une cohésion du groupe et des échanges.

Concernant le nombre de familles accueillies, les parents du deuxième groupe ont regretté de n'être que deux ou trois au cours des différentes séances. Ils auraient préféré être plus nombreux. A l'inverse, lorsque le premier groupe était au complet avec les six mamans, il pouvait aussi y avoir parfois un peu de réserve de la part des mères. A partir de ces réflexions, je pense qu'il serait idéal d'avoir entre 4 et 6 familles par groupe. Ce nombre permet d'échanger, de confronter les difficultés, d'observer les capacités des différents enfants, tout en gardant une part très personnalisée de l'accompagnement puisque les parents ne se retrouvent pas « noyés » parmi un grand nombre de personnes.

Par ailleurs, il serait intéressant d'observer l'impact que peuvent avoir ces séances pour des parents venant en couple. En effet, mis à part Mr et Mme LG. venus une fois à la deuxième séance, et Mr et Mme G. venu deux fois ensemble, les autres parents sont venus sans leur conjoint. Et nous avons fait trop peu de séances de groupe avec leurs présences pour voir l'intérêt, ou non, qu'ils viennent à deux. L'intérêt aurait notamment été d'observer les différents avis entre les deux membres du couple, et de voir la mobilisation qui s'en dégageait au quotidien.

A l'inverse, on pourrait se demander si les couples présents lors des séances ne déséquilibreraient pas le groupe sur le long terme. En effet, si un parent se retrouve seul face à un ou plusieurs couples, il peut parfois être plus difficile pour lui de s'imposer dans les discussions.

2. Le contenu des séances

Certains parents ont mis en évidence le fait que chaque séance était très accessible grâce aux différents exemples et supports utilisés.

A ce sujet, en rédigeant le compte-rendu de ma dernière séance de groupe, j'ai remarqué qu'elle n'était peut-être pas suffisamment assez explicitée, et que des exemples plus concrets auraient pu être pertinents. Je pense notamment que j'aurais pu prendre un livre imagé, mais contenant des textes assez longs sur chaque page, nécessitant ainsi une adaptation de la part des parents. Le but de cet exemple aurait pu alors être de trouver avec les parents des aménagements afin que la lecture puisse correspondre à l'âge de leur enfant ou à ses capacités de compréhension. Ainsi, ils auraient cherché et trouvé des solutions par eux-mêmes, contrairement à la séance où je leur ai donné moi-même ces stratégies d'adaptation.

De même pour les jeux, je pense qu'un atelier-livres aurait été intéressant pour les parents afin qu'ils puissent expérimenter ce support avec leur enfant.

De plus, d'après les résultats, les parents, et notamment les mères du premier groupe, ont souligné qu'ils auraient aimé approfondir davantage les séances sur les jeux. Je pense qu'en plus des deux séances sur ce sujet faites au premier groupe, l'atelier-jeux serait une idée à poursuivre pour les éventuels autres groupes de parents dans les années à venir. D'ailleurs, au vu des remarques de Mr et Mme G., il serait peut-être même judicieux de proposer à la suite de ce premier atelier une deuxième séance de ce type. Ainsi, les parents pourraient juger s'ils ont besoin d'une expérimentation supplémentaire ou non.

Pour ce qui est de la séance sur les moyens concrets facilitant la communication, je me suis beaucoup adaptée à ce que m'avaient dit les parents sur leur comportement lors de l'entretien initial. Par conséquent, malgré la demande des parents pour approfondir cette séance, je ne vois pas ce que j'aurais pu rajouter. Par contre, la méthode HANEN propose dans ses protocoles d'accompagnement parental de faire des vidéos. Le professionnel filme la famille lors d'un jeu, d'une lecture de livre, ou d'une autre situation d'interaction, et par la suite, ils regardent ensemble la vidéo pour commenter et analyser ce qui s'est passé. Je trouve cette idée intéressante à faire éventuellement lors d'une séance individuelle, même si cette mise en œuvre demande beaucoup de temps et un minimum de matériel à disposition.

Concernant l'élargissement des thèmes que me proposaient certains parents, il faudrait y réfléchir. En effet, beaucoup d'éléments concernant le langage ont été expliqués lors des séances de groupe. Par contre, j'ai pu remarquer à certains moments que les discussions

abordaient des difficultés d'ordre psychologique, psychomoteur, ou éducatif. Par conséquent, ces élargissements dépassent les compétences d'une orthophoniste, et c'est pourquoi il faudrait certainement discuter du choix des animateurs des groupes en fonction des autres attentes des parents.

3. La mise en place du projet et son déroulement dans le temps.

D'après les remarques des parents, il serait judicieux d'augmenter le nombre de séances de groupe. Mais nous venons de fournir implicitement cette réponse en discutant de leur contenu. J'ajoute également une remarque sur l'ordre des séances. Je pense que leur agencement était plutôt adapté pour les parents. D'ailleurs, si l'idée des ateliers est reprise par la suite, il serait intéressant selon moi de conserver cet ordre qui leur permet d'être situés à la fin de l'accompagnement, moment où les parents se connaissent mieux et ont tissé quelques liens de confiance entre eux.

Dans cette même optique, il est aussi important de proposer régulièrement aux parents une séance individuelle pour ceux qui auraient éventuellement besoin de poser des questions plus personnelles. Mais il est également pertinent que cette *proposition* ne se transforme pas en rendez-vous obligatoire. Tout comme il est aussi important de proposer aux parents le projet d'accompagnement sans le leur imposer au départ. En effet, si je me réfère au nombre de familles que j'ai sollicitées au départ, et le nombre qui a accepté au final, nous pouvons nous rendre compte que plus de la moitié a refusé.

Par ailleurs, après ce bilan, la question du choix des animateurs se pose également. Au vu de la durée de certaines séances et de l'énergie que peut demander leur animation, je pense qu'il est bien d'être deux. Dans le cadre de mon protocole, j'étais accompagnée de Mme Cudennec, orthophoniste. Selon les attentes des parents, ils seraient peut-être intéressant de faire un binôme d'animateurs de deux professions différentes (orthophoniste-éducateur, orthophoniste-psychomotricien, etc.). Je soulève aussi une autre remarque. Nous avons été étonnées avec Mme Cudennec d'observer que certains parents se sont beaucoup confiés à nous lors de ces séances de groupe ou individuelles. Chacun pourrait donc penser que l'intervention d'un ou d'une psychologue pourrait être très adaptée à ce genre de situation. Or, certains parents ont un suivi psychologique individuel avec leur enfant au sein du centre, et nous nous sommes rendu compte à plusieurs reprises qu'ils n'avaient pas abordé ces sujets avec le ou la psychologue qui les suit. Ce constat me pose question : d'un côté, l'intervention d'un psychologue serait très judicieuse à certains moments selon moi, mais d'un autre côté,

les représentations et les résistances de certains parents vis-à-vis de cette profession pourraient desservir leur spontanéité.

Concernant une perspective plus temporelle, plusieurs parents ont souligné l'intérêt de proposer des séances de groupe, soit pendant la grossesse pour la majorité des parents, soit dès l'apparition des difficultés de l'enfant. Je suis plutôt d'accord sur le principe de faire cette intervention plus précocement. Mais ma question est celle-ci : les parents seraient-ils intéressés par ces séances avant même la naissance de l'enfant ? Comme le souligne Mr G. à la suite de ma question, il n'y a pas de raison que seuls les parents en difficulté avec leur enfant sur le plan du langage puissent bénéficier de ce genre de projet. Mais, quand le langage se développe normalement, les parents s'intéressent-ils aux questions de langage oral ou de communication ? C'est pourquoi je serai plutôt tentée de répondre que ce genre de projet est plutôt adapté lorsque les parents découvrent les difficultés de langage oral de leur enfant. Cependant, rien n'empêche de se faire connaître auprès des PMI (Protection Maternelle et Infantile) ou des maternités, au cas où une demande serait faite à ce sujet.

Par ailleurs, concernant la mise en place et le déroulement des séances, j'aurais également quelques remarques à faire.

En effet, d'une part, pour mettre en place ce projet, il me semble important de souligner qu'il faut un minimum de place et de matériel. Notre salle était d'une dimension convenable pour les séances de groupe. Mais nous nous sommes très vite retrouvées avec un problème d'espace lorsque nous avons voulu mettre en place l'atelier-jeux. Il est donc important de prévoir une salle assez grande pour accueillir tout le monde, et pour pouvoir circuler facilement. La présence d'un certain nombre de supports est aussi importante à anticiper. Plusieurs parents m'ont informée que les jeux, exemples, ou livres utilisés, ainsi que les vidéos et le diaporama avaient été intéressants. Par conséquent, la diversité des supports est aussi à prévoir dans la mise en place de ce genre d'intervention.

D'autre part, je veux aussi faire allusion à la disponibilité des professionnels, et des parents. Les bons créneaux-horaires ont été difficiles à trouver, puisque ce sont d'ailleurs eux qui m'ont contrainte à former les groupes selon ce critère. De même, ce projet nous a demandé une grande disponibilité en tant que professionnelle et future professionnelle. Les groupes ont souvent dépassé 1h : leur durée était en moyenne d'1h15/1h30 pour le premier, et de 2h00/2h30 pour le deuxième. Les diaporamas étaient prévus pour durer une heure avec les interventions de chacun, mais je ne pensais pas avoir autant d'échanges entre certains parents. Face à ce constat, deux solutions pourraient être mises en avant : soit il faut prévoir des

créneaux-horaires plus larges, soit il faut segmenter chaque séance en deux ou plusieurs parties. Ce choix dépend ensuite de la demande des parents, et de la disponibilité de chacun.

III. SUR LE PLAN PERSONNEL

Ce projet m'a beaucoup apporté en tant que future professionnelle. De nombreux professeurs nous ont signalé pendant nos quatre ans de formation que le partenariat avec les familles était indispensable pour une bonne prise en charge du patient. A travers cette expérience, j'ai pu ainsi m'en rendre compte par moi-même. Aujourd'hui, j'ai un aperçu beaucoup plus détaillé de chaque enfant grâce à la participation des parents lors de ce projet. Leur prise en charge se construit également plus précisément, car l'impact de ce projet n'a finalement pas été uniquement de sensibiliser les parents aux difficultés de leur enfant en les informant sur leur rôle auprès de lui. Il a été aussi pour moi une source d'indications sur les attentes et les difficultés réelles de l'enfant grâce aux échanges que nous avons pu avoir.

De même, construire et réaliser ces séances m'ont permis de prendre du recul sur moi-même et sur la façon dont je pouvais me comporter en séances orthophoniques avec les enfants. Je n'ai pas une place de parents vis-à-vis d'eux, mais certains conseils que j'ai pu donner en séances de groupe s'appliquent également aux professionnels. J'ai donc pu améliorer certaines de mes attitudes. Par ailleurs, en tant que stagiaires, nous avons peu souvent l'occasion d'expérimenter les entretiens de parents. Ce projet m'a donc aussi appris à les gérer et à acquérir plus d'assurance avant de me lancer dans la vie professionnelle.

Construire les séances m'a également permis de comprendre le point de vue des parents, tout en faisant des liens afin de leur montrer le nôtre sur cette situation. Ainsi, tout en essayant de m'adapter le plus possible à ce qu'ils pouvaient vivre avec leur enfant, j'ai tenté de construire avec eux ce projet.

Au sujet de l'adaptation, l'idée essentielle que j'ai pu retenir lors de ce projet est de ne pas hésiter à intercaler d'autres séances non prévues ou à incorporer de nouveaux éléments. Il faut également rester ouvert sur tous les supports, moi-même ayant été surprise d'intégrer le sketch d'une comédienne dans la séance 3.

Je n'ai qu'un seul regret dans cette expérience : celui de ne pas avoir eu assez de recul pour voir sur du plus long terme ce que ce projet a réellement apporté aux familles et à l'enfant. Une méthodologie plus rigoureuse avec un appariement d'enfants et de parents témoins auraient été intéressante, même si elle me semble compliquée à mettre en place sur la durée d'une année universitaire ; et un espace plus long entre la dernière séance et le bilan

final aurait permis aux parents d'avoir plus de recul sur leurs adaptations et leur impact auprès de l'enfant.

J'espère par la suite avoir l'occasion de renouveler cette expérience dans l'exercice de ma future profession. Cette expérience m'a beaucoup apporté sur le plan humain et orthophonique. J'ai pris beaucoup de plaisir à préparer, mener et animer ces séances, même si ce genre de projet demande beaucoup de temps, de recherches, et d'investissement.

F. CONCLUSION

L'accompagnement parental sous forme de groupes est-il adapté, et trouve-t-il son utilité auprès des familles ? D'après les résultats de cette expérience, nous pouvons en tirer plusieurs conclusions.

Le groupe peut être un moyen adapté pour l'accompagnement, car il permet aux parents de ne pas se sentir seuls face à leurs difficultés ou à celles de leur enfant. Ces séances leur ont permis d'échanger et de se soutenir mutuellement. De même, l'effet de groupe leur a permis de prendre de la distance face à leur situation, et de ne pas se sentir ciblés par des suggestions ou des conseils trop directs. Chacun a donc pu se saisir des éléments qui lui semblaient importants.

Par ailleurs, les familles semblent avoir été satisfaites des séances mises en place, même si des améliorations pourraient être apportées à ce protocole. Tous les parents m'ont fait part de changements au quotidien dans certaines de leurs attitudes ou activités auprès de leur enfant. Ils ont donc pu trouver des solutions à certaines de leurs difficultés, même si celles-ci n'ont pas toutes disparues.

Il est intéressant aussi de constater que toutes les familles ont observé une évolution dans le langage de leur enfant. Est-ce à cause d'une meilleure observation de leur part, ou d'un réel progrès sur le plan langagier ? Cette réponse ne peut pas être apportée par ce mémoire, même si je peux dire que cet accompagnement n'a pas pu être négatif pour l'enfant. L'essentiel pour moi est d'avoir permis à ces parents de mieux communiquer avec lui en s'adaptant à ses difficultés.

A la suite de ces conclusions, il serait intéressant de développer certaines idées que j'ai détaillées dans ma discussion, améliorant ainsi ce protocole. Par ailleurs, en extrapolant vers des difficultés de langage oral durables, telles que la dysphasie, je trouverai également intéressant de reprendre cette trame de protocole, mais d'y intégrer une présentation des différents moyens de compensation, comme le français signé ou l'utilisation de pictogrammes. Les premières séances permettraient ainsi aux parents d'observer que la communication ne passe pas uniquement par le canal langagier, mais qu'elle s'exprime aussi par le non-verbal. Puis, la présentation des moyens alternatifs permettrait ensuite aux parents de les amener à se questionner sur l'importance de la *communication*, et de pouvoir peut-être amorcer plus facilement une réflexion sur ces stratégies de compensation, parfois nécessaires pour l'enfant, mais peu évidentes à entendre pour certains parents.

G. BIBLIOGRAPHIE

AIMARD, P., & ABADIE, C. (1991). *Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant.* Paris: Masson.

BEAUCHEMIN, M., MARTIN, S., & MENARD, S. (2000). *L'apprentissage des sons et des phrases, un trésor à découvrir.* Montréal: Les éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

BERNICOT, J., & BERT-ERBOUL, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant.* Paris: In press.

BERNICOT, J., & CLARK, E. (2010, Janvier). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'Interaction N°25* , pp. 221-251.

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

BRIGAUDIOT, M., & DANON-BOILEAU, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années.* Paris: Presses Universitaires de France.

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., & MASY, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie.* Isbergues: Orthoédition.

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

CANUT, E., & VERTALIER, M. (2008). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle - Réflexions théoriques et pratiques de terrain.* Paris: L'Harmattan.

CRUNELLE, D. (2010, Décembre). S'attacher pour mieux se détacher : l'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage. *Rééducation orthophonique N°244* , pp. 13-19.

DENNI-KRICHEL, N. (2002). *Parents, votre enfant apprend à parler.* Isbergues: Orthoédition.

DESMURGET, M. (2011). *TV lobotomie, la vérité scientifique sur les effets de la télévision.* Paris: Max Milo.

FERLAND, F. (2008). *Raconte-moi une histoire - Pourquoi ? Laquelle ? Comment ?* Montréal: Editions du CHU Sainte-Justine.

GARDNER, A. (1986). *Parlons ensemble, un guide sur le développement du langage et de la parole chez les jeunes enfants.* Montréal: Inreal.

GOLSE, B. (2010, Décembre). L'émergence du langage et la métaphore de l'araignée. *Rééducation orthophonique N°244* , pp. 5-12.

GUERIN, G. (2006). Penser le langage, penser la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence N°64* , pp. 25-32.

LAVAL, V. (2007). *La psychologie du développement.* Paris: Armand Colin.

MONTREUIL, M. (1996). Espace psychique, aire de créativité : rôle des relations précoces mère-enfant dans la constitution de soi. *SPIRALE - Revue de Recherches en Education N°17* , pp. 41-50.

PEPPER, J., & WEITZMAN, E. (2004). *Parler, un jeu à deux.* Toronto: Hanen Centre.

PICARD, C. (2002, 02). Contes et thérapie. *Dialogues N°156* , pp. 15-22.

POURTOIS, J.-P., & DESMET, H. (2009, Mars-Avril). La norme et l'enfant. *La Santé de l'homme N°400* , pp. 19-21.

RAMEAU, L. (2011). *Pourquoi les bébés jouent ?* Savigny-sur-Orge: Philippe Duval.

RONDAL, J.-A. (1983). *L'interaction adulte enfant et la construction du langage.* Bruxelles: Pierre Mardaga.

VENEZIANO, E. (2005). Langage dans le jeu de faire-semblant : une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant ? *Langage et pratiques N°35* , pp. 5-15.

Vidéos citées dans les séances de groupe :

ROUMANOFF, A. (2009). *Anne Roumanoff : retrouver son autorité parental*. Consulté le 21/12/ 2011, sur Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=TH_pSRgVm2w

THE FAMILYBUSH (2008). Throw toys. Consulté le 10/01/2012 sur Youtube : http://www.youtube.com/watch?v=5eInCgUZ8dA

PARISCAP75 (2007). *Allonzenfants-Kapla*. Consulté le 10/01/2012 sur Dailymotion : http://www.dailymotion.com/video/x1p2kp_allonzenfants-kapla_fun

TWIN4 (2008). *Un café ?* Consulté le 10/01/2012 sur Dailymotion : http://www.dailymotion.com/video/x7ndio_un-cafe_people?search_algo=1

DENNI-KRICHEL, N. (2008). *Et si on lisait ?* Consulté le 21/12/2001, sur Canal U : http://www.canal-u.tv/video/canal_u_medecine/filmed_et_si_on_lisait.6635

H. ANNEXES