



Faculté de *médecine*

Année universitaire 2015-2016



## Mémoire

*Présenté en vue de l'obtention du*

### Certificat de capacité d'orthophoniste

*par*

Anne-Sophie Montigny

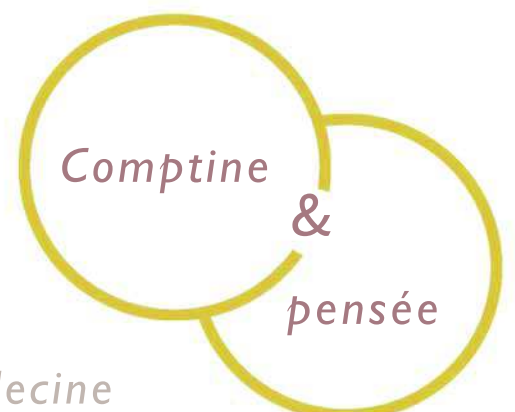
### *Comptine et pensée, des liens à faire ?*

*Des outils de prévention pour favoriser le  
développement cognitif des tout-petits*

Présidente du jury : Mme Martine Spiess

Directrice : Mme Florence Nafziger

Rapportrice : Mme Carole Villemin



*Au P'ti Quinquin et à ceux qui me le chantaient,*

# SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
Remerciements	3
Introduction	4
Partie théorique	6
A. La comptine	6
1. Quelle définition ?	6
2. L'histoire de la comptine	6
3. Les caractéristiques principales de la comptine	7
4. Les différents types de chansons enfantines	10
5. Un répertoire varié	13
B. La structuration de la pensée	15
1. Les débuts de la vie : les sens perceptifs du nourrisson	16
2. Les théories scientifiques du développement cognitif	21
3. Les conditions idéales pour construire sa pensée	22
C. Les liens entre comptine et pensée	36
1. Les sens mis en ébullition par les comptines	36
2. La continuité sensorielle postnatale	37
3. La comptine, un espace transitionnel et relationnel	39
4. Le corps	44
Partie pratique	54
A. Quelle problématique et quelle hypothèse ?	54
B. Quelle méthodologie ?	54
C. Les assistantes maternelles	55
1. Une fonction complexe	55
2. Le Ram	58
D. La prévention en orthophonie	60
E. Nos actions de prévention	61
1. Le choix des actions	61
2. La création des supports	62
F. La discussion des résultats	68
1. La validation de l'hypothèse	68
2. Les limites	69
3. Les perspectives	69

Conclusion-----	72
Bibliographie-----	75
Annexes-----	81



---

---

## Remerciements

---

---

Je remercie chaleureusement Florence pour son accompagnement tout au long de la rédaction de ce mémoire. Merci de l'avoir toujours fait avec bienveillance, même lorsqu'il s'agissait de « chasser » les vieux chercheurs et les virgules !

Un grand merci à Anne et à Virginie pour leur soutien et leur aide dans l'animation des ateliers au RAM. J'ai pris un très grand plaisir à travailler avec vous. J'en profite également pour remercier les assistantes maternelles et les enfants présents lors des ateliers.

Je souhaite aussi remercier tout particulièrement Carole Villemin pour ses relectures et ses encouragements. Ils m'ont redonné de l'énergie pour poursuivre mon travail. Je remercie également Martine Spiess d'avoir accepté de présider mon jury.

Plus généralement, merci à tous mes maîtres de stage de m'avoir accueillie dans leur cabinet et d'avoir pris le temps de partager leur expérience. Ils ont tous participé à l'obtention de mon diplôme et à faire pousser en moi une « graine d'orthophoniste ».

A mes amis de promo, Alizée, Charlie, Christophe, Elise, Marie-Laure, Mélanie et Zakia, je vous remercie d'avoir partagé ces quatre ans d'études avec moi. Vous avez contribué à la bonne humeur qui m'animait pour aller en cours tous les jours.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, ma belle-famille et mon conjoint, Romain, pour leur patience et leur soutien durant ces 4 années d'étude. Tous ont cru en moi et c'est avec eux que j'ai vécu toutes les difficultés et toutes les réussites. Leurs encouragements et leur présence à mes côtés m'ont portée jusqu'à la ligne d'arrivée.

Un merci tout particulier à ma sœur Aurélie pour m'avoir fait découvrir son merveilleux métier... Peut-être l'orthophonie est-elle dans les gènes, mais sans un coup de pouce de sa part je ne l'aurais jamais su.

---

---

## Introduction

---

---

Un mémoire sur la comptine, encore un ! Telle était la critique lorsque nous avons proposé ce sujet au jury du Centre de Formation. Le sujet n'est pas nouveau, car les comptines ne sont pas récentes. Son utilisation dans le cadre de prises en charge orthophoniques non plus. Mais si de nombreuses études se sont attardées sur la comptine et le langage, nous avons vu en elle d'autres potentialités. La comptine est un outil accessible mais complexe, à multiples facettes, qui agit sur une capacité tout aussi complexe, la pensée. Nous avons voulu dans ce mémoire, mieux faire connaître les potentialités de cet outil que tout le monde semble mal connaître. Nous nous sommes donc penchée sur la question des liens entre pensée et comptine, ou comment la comptine peut agir dans l'élaboration progressive de la pensée chez l'enfant.

La comptine est inscrite en nous. Que nous l'utilisions ou non, elle est gravée dans notre mémoire personnelle et collective. Ce n'est donc pas un hasard si les rééducations neurologiques emploient les comptines au même titre que les séries automatiques pour démutiser les patients aphasiques. Bien qu'elles soient issues du patrimoine oral, les comptines ou formulettes, ont traversé les âges et vivent encore aujourd'hui dans le quotidien des enfants. Les parents, les enseignants, les professionnels de la petite enfance les utilisent de manière spontanée, sans savoir que les comptines agissent sur le développement cognitif de l'enfant.

La psychologie cognitive a pris un nouveau tournant lorsque Piaget a choisi de s'intéresser à l'enfant. Jusqu'alors, les psychologues s'intéressaient à l'adulte et en déduisaient le fonctionnement de la pensée chez le tout-petit. Piaget a été le premier à étudier l'intelligence de l'enfant et à définir un modèle de développement. Depuis, de nombreux chercheurs ont poursuivi son travail apportant des précisions, des modifications ou des critiques. Difficile encore aujourd'hui d'avoir une vision précise du fonctionnement cognitif et du développement de l'enfant. Néanmoins, grâce à l'essor des sciences cognitives et des études empiriques, les chercheurs nous ont apporté des éléments de réponse démontrant les capacités précoces du nourrisson et leur importance dans la construction progressive de la pensée.

Après avoir étudié les liens entre la comptine et l'élaboration de la pensée, nous avons souhaité partager ces connaissances en dehors du cabinet orthophonique. Pour cela, nous sommes allés à la rencontre de professionnelles de la petite enfance, les assistantes maternelles. Elles interviennent auprès d'enfants entre 3 mois et 4 ans, au moment où ils construisent leurs connaissances et leur pensée. Mieux leur faire comprendre le développement de l'enfant en



matière de cognition a donc été notre principal objectif dans les actions de prévention que nous avons menées.

Notre mémoire s'articule donc en deux parties : une partie théorique et une partie pratique. Dans la première partie, nous avons choisi d'expliquer séparément les deux éléments importants de notre étude : la comptine et la structuration de la pensée. Puis, nous avons analysé les liens qui les unissent et comment l'utilisation de la comptine peut favoriser l'élaboration de la pensée chez l'enfant. Dans la deuxième partie, la partie pratique, nous avons étudié la question des assistantes maternelles et de la prévention, avant de détailler nos différentes actions de prévention à destination de ce public.

---

---

## Partie théorique

---

---

### A. La comptine

#### ■ Quelle définition ?

La comptine désigne une formule courte récitée ou chantée, toujours scandée. L'origine étymologique du mot comptine vient de « computare » qui signifie compter. Elle est principalement utilisée dans les cours de récréation pour désigner le rôle de chaque participant du jeu. En scandant la comptine, également appelée formulette, le maître du jeu désigne au fur et à mesure les joueurs qui sortent du cercle. De nos jours, le mot comptine n'est pas très utilisé par les enfants pour désigner ce type de jeu, qui lui préfèrent le nom de « plouf-plouf » ou « pouf-pouf ».

Actuellement, l'acception « comptine » est élargie et désigne plus généralement toutes les chansonnettes et dictons rythmés utilisés depuis le berceau jusqu'à la sortie de l'enfance. Les jeux de doigts, jeux de corde ou les rondes sont proches des comptines et sont souvent associés. Nous différencions la berceuse de la comptine, car elle s'exerce dans une situation duelle entre la maman (ou le soignant) et le bébé. Néanmoins, nous avons choisi d'en développer les différents aspects dans la suite de ce mémoire, parce que la berceuse participe irrémédiablement à la construction psychique du tout-petit. La définition de la comptine précise bien qu'il s'agit toujours d'une formule courte et simple, ce qui la distingue en ce sens de la chanson enfantine, plus longue et plus élaborée, et du conte. De Franceschi (2005) différencie la comptine du conte, car bien que l'un comme l'autre raconte une histoire, le conte est lu et n'est pas autant attaché à la spontanéité de la situation. La comptine possède une immédiateté de sens, bien plus condensé que le conte qui laisse une grande place aux descriptions et au détail. L'auteur rapproche néanmoins ces deux termes puisque la comptine, comme le conte, joue avec les mots et la sonorité de la langue « *organique et symbolique* », et apporte ainsi une réelle musicalité à leur art.

#### 2. L'histoire de la comptine

Le mot comptine a été proposé en 1922 par Pierre Roy, mais désignait à l'époque plusieurs genres oraux tels que la chanson, la disette, la rengaine, la kyrielle ou encore la cantilène. Depuis, la source des comptines se perd car la transmission s'est toujours faite de bouche à oreille.





La comptine appartient au patrimoine oral, elle est destinée à être portée par la parole vive. Ces formulettes sont anonymes, se transmettent de génération en génération, de parents à enfants, et d'enfants à enfants. Le rôle des enfants est donc prépondérant dans la survie des comptines, car c'est souvent au sein de la cour de récréation que les comptines sont les plus vives. Pour Bruley et Painset (2007), la simplicité de la comptine et son économie de moyens n'entravent en rien son grand pouvoir d'évocation. Néanmoins, cet art est d'une grande vulnérabilité puisque pour les auteurs : « *la comptine reste liée à leur capacité [celle des enfants] à jouer et à créer, de là vient sa fragilité* ».

Héritière de la tradition des poèmes chantés de l'Antiquité et des chansons des troubadours et des trouvères du Moyen-âge, les comptines sont souvent le reflet de leur époque et relatent des faits d'actualité. Le temps, le lieu, les individus les modifient, et il existe ainsi différentes variantes. En cela, les comptines vivent avec leur époque, car contrairement aux formes écrites, elles ne sont pas figées dans le temps. Il faut néanmoins nuancer le caractère purement oral des comptines, parce qu'elles font désormais l'objet de nombreux recueils. La comptine n'appartient donc plus qu'au seul domaine oral et l'écriture d'ouvrages, reprenant les comptines les plus connues, assure un ancrage plus important dans la mémoire collective. Si l'avantage de garder une trace pérenne de ce patrimoine oral est évident, il ne faut pas oublier que les comptines ne sont pas figées et s'enrichissent au gré des époques et des individus qui se les approprient.

### 3. Les caractéristiques principales de la comptine

La comptine est constituée de caractéristiques immuables : un rythme, des mots et une mélodie simple. La scansion y est essentielle puisqu'elle va permettre d'exercer efficacement la désignation de chaque joueur, mais elle aide également à mémoriser la comptine. En effet, à la différence des chansons enfantines plus longues et plus complexes, la comptine ne se joue que sur quelques notes, pas plus de cinq tons, et sur un rythme régulier. Elle se mémorise facilement et souvent sans même que l'auditeur ne s'en aperçoive. L'apprentissage de cette forme rythmique simple est la base sur laquelle l'enfant pourra plus tard retenir des formes rythmiques plus complexes.

#### ■ La musique et le rythme

La mélodie de la comptine se caractérise par sa simplicité. La tessiture est moyenne et peu étendue assurant ainsi la possibilité d'être chantée par un homme ou une femme. En musique, la mélodie ne se caractérise pas par les notes elles-mêmes mais par l'écart entre elles.

Dans la comptine et dans le chant individuel en général, les variations de hauteur entre deux notes, les intervalles, sont mélodiques puisque les notes sont chantées successivement. Les intervalles sont également qualifiés d'intervalles « naturels » ou « purs », ce qui signifie que la gamme employée, la gamme majeure, comprend six notes (ou sept avec l'octave). Les écarts entre les notes sont justes, il n'y a pas de modulations complexes comme il y en aurait dans la musique contemporaine. Dans la comptine, même si la mélodie est parfois transposée, les intervalles restent les mêmes, assurant ainsi une continuité et une récurrence du thème musical.

Bien que la mélodie soit simple, elle n'en est pas moins essentielle dans la fluidité de la phrase chantée, puisqu'elle permet de distribuer et surtout d'accentuer les syllabes et les mots en tons forts et faibles. En participant à l'accentuation du chanté, la mélodie apporte elle aussi sa part de sens à ce qui est raconté, et permet à l'enfant de s'accrocher plus facilement à certains sons ou certains mots clés.

La rythmique de la comptine est elle aussi assez simple et régulière. Elle suit parfois les paroles et permet ainsi de scander les syllabes ou les mots. Tout comme les paroles et la mélodie, le rythme suit une ligne narrative. Ainsi, juste en suivant le rythme, il est possible de savoir si l'enfant est en début ou en fin de formule ou s'il est encore dans les couplets ou le refrain. Cette variation de pulsation assure donc une cohérence permettant à l'enfant de s'y retrouver. En fin de comptine, le rythme est souvent accompagné d'un ralenti qui permet d'anticiper et de prévoir la chute finale.

#### b. Les mots et l'oralité

L'attention de l'enfant à l'écoute d'une comptine est avant tout dirigée vers le rythme. Néanmoins, il ne faut pas oublier que les comptines sont transmises de bouche à oreille, mettant donc en action le sens auditif. L'aspect sonore des mots est un des éléments fondamentaux dont l'enfant va s'imprégner. La comptine est en premier lieu un plaisir des mots et des sonorités, dans les rimes, les phrasés, mais aussi de manière très concrète dans la bouche, par le claquement de la langue et l'action des lèvres. Chez le tout-petit, les premières paroles prononcées sont souvent les cris d'animaux ou les bruits de son environnement c'est pourquoi il est particulièrement intéressé par les onomatopées et les bruits de bouche. D'ailleurs, il ne différencie pas les claquements de langue, les sifflements, l'imitation de bruits d'animaux ou d'objets, des sons du langage articulé. Pour définir les paroles et les sons qui constituent la comptine, De Franceschi (2005) parle de « *jongleries phoniques* ». Selon l'auteur, la comptine est le lieu idéal pour mimer les cris des animaux, pour percevoir la sonorité de la voix et pour



laisser place à son inventivité sonore juste pour le plaisir de la sensation en bouche lors de la chanson. Il n'est pas rare d'entendre des onomatopées inventées, telles que « picoti, picota » qui peuvent faire échos aux lallations du nourrisson.

Les rimes sont souvent présentes dans les paroles des comptines, et ajoutent au plaisir de jouer avec le langage. Elles permettent d'ajouter de la résonance à la chansonnette et répondent à l'intérêt de l'enfant pour les assonances et les allitérations. Dans « Une poule sur un mur », bien avant que le sens n'émerge pour l'enfant, c'est d'abord la sensorialité des mots et des sons qui l'intéresse. Le sens des mots s'appuie aussi bien sur le son que sur la signification de la chanson. Il est important de noter que l'enfant enregistre les rythmes, la sonorité et le ton des mots bien avant de s'attacher à la signification de l'histoire. Pour Maillet (2005) : « *Jouer avec les sons des mots, les consonnes ou les voyelles répétées (lalala, tatata...), être à l'écoute des sensations physiques que vous procurent les dentales, les TTTT, DDDD, les assonances, les allitérations cela représente une part importante du « travail » vocal de l'enfant et une étape incontournable vers le langage... Tout se passe comme dans un jeu et le répertoire des comptines regorge de « virelangues » et autres « vire-oreilles » où les lettres s'entrechoquent, s'accélèrent, se répètent et s'opposent incompréhensibles mais si drôles ».*

Il est fréquent que la comptine soit chantée de manière approximative, les mots n'étant pas découpés correctement, donnant parfois lieu à la création de néologismes. Ce n'est que plus tard que le sens sera compris, que les mots s'organiseront en phrases et que l'histoire chantée prendra tout son sens. Pour l'enfant, à l'inverse de l'adulte, le son est le plus prégnant. Ce n'est que par la suite qu'il s'intéressera au sens. Finalement pour lui, le sens émane de tout ce qui enveloppe la comptine, prosodie et rythme de la voix, combiné à toutes les caractéristiques non-verbales de la communication, à savoir, les mimiques, les gestes et les expressions de l'interlocuteur. La signification d'une comptine est également liée au vécu de l'enfant au moment où elle est employée. Même si les mots racontent une histoire, l'enfant n'imprime souvent en lui que les émotions ressenties pendant la comptine. C'est pour cela que les comptines sont irrémédiablement liées à l'émotion et à la mémoire. L'art de la comptine est ainsi voué à l'oralité, puisque chantée par la voix enveloppante et rassurante de la mère. La formulette caresse l'enfant au moyen de mots et de sons. La sensualité des mots, ajoutée aux sensations tactiles, aux caresses corporelles et aux sourires des soignants permettent au tout-petit d'accéder au statut d'être communicant.

#### 4. Les différents types de chansons enfantines

##### ■ La berceuse

Bien que la berceuse ne soit pas considérée comme une comptine, il est tout de même important d'en développer les aspects car elle fait partie des premières chansons proposées au tout-petit, et qu'elle l'accompagne petit à petit vers les comptines.

La berceuse est profondément liée au contact corporel entre la maman et le bébé, et rappelle la fusion qui existait lorsque le bébé était dans le ventre maternel. La berceuse est généralement chantée au moment de l'endormissement et accompagnée comme son nom l'indique de bercements. Pour Beauquier-Maccota (2009), bercer « *c'est aussi se laisser bercer, retrouver une musique ancienne inscrite dans le corps, dans les muscles, musique qui peut effiloche la journée, en suivant son propre rythme, permettre de se détacher du jour et d'entrer dans la nuit* ». La berceuse est un chant d'amour, de réconfort et de sécurité : « *La voix devient son second berceau, elle enveloppe l'enfant. C'est un temps donné pour bercer, consoler, apaiser, consoler* » (Cazalet, 2014). Contrairement à la comptine, la berceuse a un rythme plus lent et une amplitude de quatre tons seulement. Les berceuses intègrent le corps tout entier et elles ouvrent progressivement à un autre type de jeu corporel, celui des enfantines.

##### b. Les enfantines et les jeux de nourrice

Parmi les toutes premières chansons proposées au tout-petit, les jeux de nourrice ou enfantines désignent un jeu de suspens pendant lequel les doigts de l'adulte caressent et parcourent le corps de l'enfant au rythme des syllabes. « La petite bête qui monte » « Que fait ma main ? » ou encore « Aiguille d'épinettes » « Un p'tit chat dormait » sont des enfantines. L'enfantine a un tempo et un parler rythmé moins marqués que la comptine. Elle se joue sur le corps de l'enfant, lui attribuant ainsi le rôle d'espace de jeu et de création d'une petite histoire. Le jeu de nourrice donne à l'échange de regards entre parent et enfant une place fondamentale puisque toute la comptine se fait face à face. Les caresses sont également au centre de ce moment de jeu partagé.

##### ■ Les renverses

Comme les enfantines, les renverses sont centrées sur la sensation corporelle. Elles peuvent être proposées à partir du moment où l'enfant commence à se tenir assis. L'adulte porte l'enfant dans les bras ou sur ses genoux et chante la comptine en alternant des mouvements de balancements. D'un coup, il fait mine de le lâcher et le ramène vers lui. Encore une fois, cette comptine est un véritable jeu, alternant équilibre et déséquilibre. Bustarret (2014) explique



qu'avec la pirouette, il s'agit d'un des seuls jeux qui « *mette l'enfant la tête en bas, cul par-dessus tête, comme cela se pratique durant les deux premières années dans les soins de maternage* ». Il existe donc encore une fois une continuité assurée par les comptines entre les débuts de la vie et l'évolution de l'enfant. D'autre part, physiologiquement, ses chutes « contrôlées » provoquent au niveau de la cochlée un courant chimio-électrique, qui participe à la stimulation du système nerveux central. De plus, elles permettent d'expérimenter les sensations primordiales de légèreté et de lourdeur du corps.

#### d. Les jeux de doigts et les jeux de mains

Si pour le tout petit les enfantines se jouent sur le corps entier, en grandissant, elles se concentrent sur des éléments plus précis du corps, en particulier les mains et les doigts.

Les parents affectionnent particulièrement les comptines mettant en scène les doigts ou les mains. À partir du moment où l'enfant réussit à coordonner œil et main, il peut s'ouvrir à de nouvelles formes d'interactions. Il s'agit souvent d'une petite histoire, énumérant les doigts un à un, laissant souvent à l'auriculaire la place du « petit dernier » à qui il arrive des malheurs. La gestuelle des comptines permet donc toutes les créations. Les doigts deviennent les membres d'une famille et Monsieur Pouce vit des aventures passionnantes, les mains sont tantôt des éventails, ou des petits animaux, tantôt des moulins ou des personnages.

Au même titre que les mains ou les doigts, le visage bénéficie d'une attention particulière dans le répertoire des comptines. En effet, le visage est le berceau de toutes les expressions et des regards. Il est le point central sur lequel l'enfant concentre toute son attention. Dans les paroles des comptines, la métaphore de la maison est souvent reprise car le visage est pourvu d'orifices qui ont l'avantage de s'ouvrir et de se fermer. « Je fais le tour de ma maison » pointe toutes les ouvertures : les yeux deviennent les fenêtres, les paupières les volets et la bouche la porte d'entrée. Tous les éléments du visage de l'enfant sont énumérés et caressés par l'adulte. Ce type d'enfantine peut être proposé dès 6 à 8 mois et peut évoluer avec l'enfant qui, vers 2 ans, sera suffisamment autonome pour la sur lui et sur les autres.

D'autres comptines mettent en jeu les différentes parties du corps et associent toujours des sensations tactiles, kinesthésiques, sonores et proprioceptives. « Savez-vous planter les choux ? » est une comptine très populaire qui permet à l'enfant de découvrir l'ensemble de son corps en particulier les parties saillantes, doigts, coudes, genoux. L'exploration du corps, en chanson, est appuyée par l'utilisation des gestes.

### ■ Les comptines énumératives

Certaines comptines ont la particularité d'être construites à la manière d'un conte randonnée. Bruley et Painset (2007) définissent les randonnées ainsi : « *conte ou histoire dont la structure est très répétitive met en scène un héros faisant des rencontres s'enchaînant les unes les autres de façon identique. Ce schéma répétitif constitue la trame même du récit* ». Dans les randonnées, les couplets ou chapitres énumèrent des parties du corps, des personnages, ou encore des lieux, et sont repris un à un durant toute la comptine. L'exemple le plus connu est « Alouette », qui est plumée tout au long de la chanson, et pour qui l'enfant reprend « et la tête, et la tête, et les pattes, et les pattes... ». Dans « Biquette ne veut pas sortir du chou », l'aspect randonnée ressemble davantage au conte car il s'agit d'aller voir différents personnages afin de réussir à faire sortir la biquette de son chou. D'ailleurs, il est intéressant de noter que la symbolique de cette comptine est la métaphore de la naissance.

### ■ Les comptines numériques

Les comptines les plus connues dans le cadre des apprentissages sont les comptines numériques. Il y en a deux types, celles qui servent à dénombrer en partant de 1 pour atteindre un chiffre précis. La plus connue est « Je fais de la bouillie pour mes petits cochons » qui sert à éliminer les joueurs un à un pour désigner, au final, le maître du jeu. L'autre type de comptine numérique est celle qui intercale des vers entre les suites de chiffres. Dans ces chansonnettes numériques, la place de la rime est importante. En effet, les noms de chiffre prononcés donnent souvent lieu à un écho apporté par un autre mot prononcé plus loin. Nous pouvons prendre comme exemple la comptine numérique la plus connue est « 1, 2, 3 nous irons au bois » :

Un, deux, trOIS, nous irons au boIS

Quatre, cinq, SIX, cueillir des cerISES

Sept, huit, NEUF, dans un panier NEUF

Dix, onze, dOUze, elles seront toutes rOUges

Cette formulette peut être utilisée dans le cadre d'une ronde ou d'une danse, le plus souvent accompagnées de paroles chantées par les enfants.

### g. Les rondes et danses

Certaines comptines sont faites pour être récitées à plusieurs dans le cadre d'un jeu de cour de récréation bien connu des enfants, la ronde. Parmi les plus connus, nous pouvons citer



« Dansons la capucine ». Certaines comptines associent gestes et danse plus élaborée comme dans « Jean petit qui danse » où tous les participants, en ronde, effectuent les gestes au son des paroles chantées en chœur. De cette manière, la mémoire des mots va de pair avec celle des gestes. De plus, ce type de comptines permet, nous le développerons plus tard, d'affiner la psychomotricité de l'enfant et ses repères spatio-temporels.

## 5. Un répertoire varié

Les comptines possèdent un répertoire très varié. Chaque enfant possède son propre répertoire, constitué des comptines qu'il a pu entendre de son entourage. Ainsi, les répertoires du sud de la France et de l'ouest sont différents, d'autant plus que certaines langues régionales possèdent leurs propres comptines. Néanmoins, il existe des formulettes « incontournables », universelles, qui parviennent à traverser les âges, et dont les thèmes perdurent. Il est important de noter qu'à l'origine certaines comptines possédaient un sens très différent de celui qu'on leur attribue actuellement. C'est le cas notamment des comptines grivoises, comme « Il court, il court, le furet » qui joue sur la contrepèterie, « Au clair de la lune », « À la claire fontaine », « Nous n'irons plus au bois » etc. Petit à petit, le sens s'est édulcoré. Les comptines chantées autrefois aux veillées sont devenues des chants dédiés aux enfants, à mesure qu'ils ont pris une place de plus en plus importante dans la société.

### ■ La vie de tous les jours

La plupart du temps, le sujet des comptines concerne la vie quotidienne notamment les comptines traditionnelles comme « Au clair de la lune » ou les berceuses telles que « Fais dodo Colas mon petit frère ». Ainsi, dans cette comptine, les paroles relatent les occupations de la maman qui « est en haut et fait un gâteau » et celles de papa qui « est en bas et fait du chocolat ».

Certaines comptines peuvent être chantées à des moments précis, comme le moment du repas par exemple. Ainsi, pour inciter l'enfant à manger et à ne pas parler au cours du repas, la formulette « Brebis qui bêle perd sa bouchée » peut être reprise régulièrement par l'adulte à la manière d'une routine. Les comptines ont aussi vocation à calmer ou rassurer, par exemple quand le tout-petit se fait mal. La chansonnette « *Guéri guéra, guérissons ça, sans le docteur, sans arnica, je souffle, je frotte, j'embrasse et voilà le bobo qui passe* » est parlée et scandée, et a comme « effet magique », un peu à la manière d'un sort, de réparer les petits bobos.

## b. Le corps

Un autre sujet traité par les comptines est celui du corps. Nous l'avons évoqué, les enfantines permettent à l'enfant de ressentir les limites de son corps. En ce qui concerne les comptines, ce sont davantage les paroles qui vont lui permettre d'intégrer son schéma corporel. La comptine dansée « Savez-vous plantez les choux » illustre bien cette thématique. Ainsi, à chaque couplet, une partie du corps est énoncée et surtout mise en évidence par un mouvement du corps.

## ■ L'Histoire

Les comptines ont traversé les âges, certaines sont intemporelles d'autres, au contraire, reflètent une période historique. Qu'il s'agisse de personnages célèbres, comme le Roi Dagobert, de règnes historiques, comme celui de Napoléon III chantée dans « L'empereur, sa femme et le petit prince » ou d'événements marquants, comme la Révolution Française relatée dans « La carmagnole », les formulettes sont l'occasion de se rappeler des événements importants de l'Histoire de France.

## d. Les comptines qui rythment l'année

Toujours relatives au temps mais cette fois-ci au temps calendaire, quelques formulettes marquent les mois de l'année. Ainsi, les fêtes religieuses ont donné naissance à de nombreuses comptines, qui sont toujours chantées actuellement. Parmi celles-ci nous pouvons citer, « Il est né le divin enfant » ou encore « Les anges de nos campagnes ». Les fêtes de Noël font aussi l'objet de comptines plus récentes dont le personnage principal est le Père Noël notamment dans « L'as-tu vu ? » ou encore « Petit papa Noël ». Quant à la galette des rois, elle est à l'origine de la comptine « J'aime la galette ».

## ■ Le monde environnant

Les éléments font aussi le bonheur des formulettes, qu'il s'agisse de la pluie dans « Il pleut il mouille » ou de l'arc-en-ciel dans « *L'arc en ciel est en fête, car il porte sur sa tête, un nœud de tout' les couleurs, comme celui de ma p'tit' sœur, violet, indigo, bleu, vert, jaune, orange et rouge, l'arc en ciel est en fête, les couleurs sont sur sa tête.* ». Tout comme l'environnement et les phénomènes naturels, la lune est un sujet qui fascine les enfants. Les comptines lui donnent une personnalité et parfois même des pouvoirs :

*« Bonsoir Madame la lune, que faites-vous donc là ?*

*Je fais mûrir des prunes pour tous ces enfants là*





*Bonjour Monsieur le Soleil, que faites-vous donc là ?*

*Je fais mûrir des groseilles pour tous ces enfants-là. »*

*« Lune, quel esprit sombre*

*Promène au bout d'un fil,*

*Dans l'ombre,*

*Ta face et ton profil ? ».*

## ■ Les animaux

Les animaux sont une source inépuisable de sujets à traiter aussi bien dans les histoires que dans les comptines. Que ce soit les animaux de la ferme, en particulier la poule, ou les animaux sauvages comme le loup ou l'ours, les paroles des comptines ont pour rôle de faire découvrir le monde dans lequel l'enfant grandit. Les animaux sont souvent mis en relation avec leur aliment préféré, leur habitat ou encore leur ennemi juré. Leurs traits distinctifs sont souvent mis en avant, comme par exemple dans « Mon petit lapin » où le tout-petit apprend que le lapin saute, ou dans « Petit escargot porte sur son dos » où l'escargot ne sort que par temps de pluie et porte une coquille. Le loup est un personnage récurrent dans les comptines, notamment dans « Promenons-nous dans les bois » ou « Loup y es-tu ? ». À la même manière que dans les contes ou les histoires pour enfants, il incarne un personnage effrayant avec lequel l'enfant aime jouer à se faire peur.

## B. La structuration de la pensée

La pensée est définie par le Larousse comme étant l'« *ensemble des processus par lesquels l'être humain au contact de la réalité matérielle et sociale élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances.* ». Cette définition explique donc que la pensée est le fruit de plusieurs processus, mis en place progressivement, dont l'élaboration est liée aux relations entre l'enfant et son entourage. D'autre part, il est question de « *réalité matérielle* », c'est-à-dire d'objets physiques, et de réalité « *sociale* », autrement dit d'interactions entre l'enfant et son entourage. Nous allons donc étudier toutes les capacités précoces, dont le nourrisson est doté avant et après la naissance, qui participeront à l'élaboration de sa pensée. Puis, nous définirons les différentes théories du développement cognitif pour ensuite aborder les conditions idéales dans lesquelles l'enfant peut s'épanouir et grandir. Enfin,

nous finirons par l'explication des processus cognitifs, dont l'émergence est le résultat de l'évolution de la pensée du tout-petit.

## ■ Les débuts de la vie : les sens perceptifs du nourrisson

### ■ Le fœtus, un être en « attente sensorielle »

Pendant les 9 mois de gestation, le fœtus développe ses sens. Ses différents systèmes sensoriels s'élaborent en suivant un ordre précis : le toucher, l'olfaction, la gustation, l'audition et la vision. Ainsi, dès 8 – 9 semaines, les premières réactions au toucher sont visibles chez le fœtus. Vers 25 semaines, il réagit aux odeurs et commence à goûter le liquide amniotique. Le système auditif est également mature assez tôt, dès le 4<sup>ème</sup> mois. Le fœtus est ainsi sensible aux bruits endogènes, battements du cœur de la maman, bruits digestifs, frottements, et exogènes, bien qu'ils soient atténués par les tissus maternels. Les bébés ont la capacité dès la naissance de reconnaître les voix familières, en particulier la voix maternelle, mais aussi les sons et les musiques auxquels il a été sensibilisé pendant la grossesse. Grimbart, (1996, cité par Chaumié 2003), explique que la voix maternelle est perçue essentiellement grâce à l'intonation. Également appelée prosodie, il s'agit de la façon dont chacun module sa voix dans les hauteurs, dans les accents et dans le rythme. Grimbart qualifie cette intonation de « *mélodique dans la voix parlée* », dont nous développerons l'aspect plus tard.

Du point de vue purement cognitif, les sens perceptifs sont les outils nécessaires au nouveau-né pour découvrir le monde environnant et le comprendre. Pour Schaal (2011, cité par Lécuyer et Durand 2012), le nouveau-né serait en état « *d'attente sensorielle* », à l'affût des stimuli extérieurs familiers. D'autre part, ces éléments connus lui permettraient de mieux vivre la transition entre l'environnement intra-utérin et le monde aérien. Effectivement, en rencontrant de manière régulière et répétée les mêmes informations, la vie du nouveau-né s'inscrit dans des régularités rassurantes et structurantes. Certaines connaissances seraient donc déjà développées dans la vie fœtale et démontreraient que la vie cognitive ne commence pas après la naissance mais bien avant. Lécuyer et Durand (2012) citent Lecanuet (1993) qui émet l'hypothèse selon laquelle « *certaines processus psychobiologiques commencent à fonctionner bien avant la naissance sur un mode analogue à celui de la période postnatale suggérant la possibilité d'une continuité transnatale* ». En ce sens, la voix, la mélodie et le rythme seraient des éléments importants grâce auxquels certains liens se tisseraient entre la vie intra-utérine et la vie après la naissance.



## b. Après la naissance, des perceptions qui s'affinent

La vie fœtale est remplie de perceptions et de sensations. Après la naissance, cette veille sensorielle perdure. Le monde aérien est tout aussi riche de stimulations dont le nouveau-né s'imprègne et tire des informations sur lui, sur les autres et sur l'environnement qu'il va devoir apprivoiser.

La vie du nourrisson est bercée de musique, en particulier celle de la voix qui lui est adressée par tous les êtres qui l'entourent. Le motherese définit cette manière de parler au tout-petit et relève plus du chant que de la parole elle-même. Ce parler-bébé s'adapte parfaitement aux capacités perceptives du nourrisson car le rythme de la parole est ralenti, les accents plus marqués, la prosodie exagérée et le ton plus doux. Tout au long de ses premiers mois de vie, le bébé est donc enveloppé par cette langue chantée qu'il reprendra par imitation dans ses premiers babillages. Chaumié (2004) explique que les communications préverbales entre bébé et maman (ou soignant) sont extrêmement importantes puisqu'elles sont chargées émotionnellement et permettront à l'enfant de se construire. L'auteur cite Castarède (2004), dans son livre La voix et ses sortilèges : « *Au-delà des mots, la mère dit à l'enfant qu'elle est bien avec lui et qu'elle prend plaisir avec lui à l'échange. En le reproduisant tout seul, il pourra recréer quelque chose de la mère. (...) La voix du bébé, en interaction avec la voix maternelle s'enrichit de tout un poids émotionnel* ». La musique fait donc partie du monde du tout-petit, elle l'accompagne dans ses interactions avec son entourage et s'enrichit de signification dès lors qu'elle intervient dans des moments précis comme les soins, l'alimentation ou l'endormissement.

La vue du tout-petit est très basse à la naissance, c'est pourquoi il ne perçoit nettement qu'à 30 centimètres environ. Ce qu'on pourrait penser être un handicap est en fait un moyen pour le tout-petit de se concentrer sur ce qui se dresse devant lui à cette petite distance, le visage des personnes qui s'occupent de lui. Son organisme est donc prédisposé à se focaliser sur les visages et leurs expressions. C'est pourquoi le nouveau-né est déjà apte à recevoir toutes les informations non-verbales, mimiques, expressions, mouvements, que le visage humain est capable de transmettre. Gopnik et coll. (1999) expliquent que le tout-petit avant 9 mois discrimine et reconnaît les émotions sur les visages, telles que la joie, la tristesse ou la colère, et qu'il est aussi capable de les imiter, ce que nous l'étudierons plus tard.

Par ailleurs, le nourrisson sait suivre du regard même si cela concerne ce qui est présenté à moins de 30 centimètres de son visage. La partie de la rétine qui permet de percevoir de la

manière la plus nette, la fovéa, est déjà fonctionnelle chez le tout-petit. Ainsi, lorsqu'une source visuelle est proposée en périphérie, l'œil est capable de se déplacer pour permettre d'aligner la fovéa en direction de l'objet. Le nouveau-né perçoit les contours et les schémas de mouvement pour séparer le monde qui l'entoure en objets distincts. Il a conscience que ces objets font partie d'un monde tridimensionnel, en perpétuel mouvement, et ses capacités précoces lui permettent d'appréhender ces déplacements et même d'anticiper le trajet que poursuivra l'objet. Ainsi, une étude a démontré que si l'on fait rouler une balle derrière un écran, le nourrisson poursuivra du regard la trajectoire de l'objet avant même que la balle ne soit réapparue. Il existe donc déjà très tôt des performances motrices et psychiques chez le nourrisson. Celles-ci peuvent s'exercer dans le quotidien, lorsqu'il s'agit par exemple de suivre du regard les personnes ou les objets agissant autour de lui.

Certains chercheurs se sont concentrés sur l'étude des sens, en particulier des flux sensoriels. Leurs recherches avaient pour objectif de prouver les liens entre les facultés biologiques et l'élaboration cognitive chez le nourrisson. Nous allons analyser les résultats de ces études menées par Jouen et Molina (2000) mais aussi par Bullinger (2004).

#### ■ L'étude des flux sensoriels chez le nouveau-né

Les flux sensoriels sont définis par Bullinger (2004) comme un « *ensemble de signaux continus et orientés qui sollicitent les systèmes sensoriels archaïques susceptibles de les recevoir* ». On peut donc parler des flux tactiles, des flux auditifs, des flux olfactifs et des flux gravitaires. Des études, antérieures à celles de Bullinger, se sont intéressées à la manière dont le tout-petit pouvait recevoir les différents flux indépendamment les uns des autres. Les résultats ont démontré que le nouveau-né n'était pas un être passif sur lequel agissaient les flux sans qu'il ne fournisse de réponse adaptée.

Après la naissance, le nourrisson fait l'expérience de la vie dans le milieu aérien et le premier flux auquel il va être confronté est le flux gravitaire. Lors de la vie intra-utérine, ce flux gravitaire agissait déjà sur le système vestibulaire du fœtus mais son impact en milieu aérien est différent. Le système vestibulaire est mature et fonctionnel dès la naissance et l'un des capteurs les plus sollicités chez le nourrisson, en particulier au moment des soins ou du bercement par exemple. Chez le nouveau-né, le flux gravitaire participe à l'ajustement de la posture globale du corps et des différents segments du corps en relation avec l'environnement et avec l'apesanteur. Il ne s'agit donc pas de simples réflexes posturaux stéréotypés mais bien de variations posturales riches à partir desquelles le moindre mouvement va s'organiser. Le flux



gravitaire intervient donc dans le développement harmonieux de la psychomotricité chez l'enfant.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la sensibilité tactile est également présente avant la naissance. Le flux tactile a été étudié par Jouen et Molina (1998) chez des nourrissons âgés de 3 jours. Le réflexe d'agrippement a permis de découvrir que le tout-petit différencie aisément la texture de plusieurs objets et que l'agrippement s'adapte à l'objet : « (...) *loin d'être rigide et stéréotypé, le réflexe d'agrippement est modulé en fonction du flux tactile* ».

Les flux olfactifs et gustatifs sont les flux dont le traitement du nourrisson est le plus visible. En effet, le tout-petit sait très tôt tourner la tête pour trouver le sein maternel ou la tétine du biberon. De même, ses mimiques lors de l'alimentation démontrent aisément que la gustation est fonctionnelle. Quant à l'olfaction, elle est développée dès 25 semaines de gestation et des études réalisées par Bullinger (2004) ont démontré l'importance des odeurs dans la vie du tout-petit et des prématurés.

Jouen et Molina (2000) ont donc confirmé que le tout-petit recevait des informations de chaque flux sensoriel. Associées les unes aux autres, ses informations sont extrêmement nombreuses mais surtout elles n'arrivent jamais de manière isolée. Or, grâce à ces expérimentations, les chercheurs ont découvert que le tout-petit est capable non seulement de réceptionner les flux simultanés mais aussi d'en extraire des informations pertinentes. Une faculté biologique serait à l'origine de cette capacité d'analyse, le traitement multimodal : « *Présent dès la naissance, le traitement multimodal des flux permet avant tout au bébé de générer un ordre dans son univers* ». En d'autres termes, bien que les informations perçues soient nombreuses, leur analyse permet à l'enfant « *d'unifier sa perception* » et « *d'accéder à des objets multimodaux mais néanmoins unifiés* ». Le bébé est un être actif, dont la pensée s'organise très tôt dans la vie. En analysant les flux sensoriels auxquels il est soumis tous les jours, il réussit à gérer et organiser son environnement pour le rendre cohérent.

Un autre élément essentiel dans le développement de la pensée est repris par Jouen et Molina (2000). En effet, nous l'avons évoqué, les flux agissent sur des capteurs. Or, sans proprioception fonctionnelle dès la naissance, il serait impossible pour l'enfant de recevoir et de traiter les informations de son univers. Pour Bullinger (2004), la proprioception est donc présente très tôt chez le tout-petit et surtout est commune aux différents capteurs. Elle servirait de « *langage* » commun entre les récepteurs des différents flux. D'autre part, il existerait un système « *d'emboîtement* » et de « *recouvrement* » entre les récepteurs. Le système de

recouvrement est analysé par Jouen et Molina (2000) : « *Ceci se produit lorsqu'une source de flux peut être identifiée et traitée par deux systèmes différents qui ne sont pas directement emboîtés : ainsi la source d'un flux sonore peut être simultanément localisée par le système auditif et le système visuel* ». Le recouvrement des récepteurs a comme principal impact la redondance de l'information, permettant ainsi de renforcer le système réceptif, mais il permet aussi de compenser une déficience d'un des capteurs sensoriels, comme le capteur auditif chez les enfants sourds.

Les mécanismes de traitement des flux sensoriels ont pour Jouen et Molina (2000) des impacts sur la construction cognitive. Effectivement, en discriminant les informations de son univers, le tout-petit développe sa capacité à se différencier de son environnement. Lorsqu'il reçoit une stimulation, il détermine si l'information vient de lui ou de son environnement opérant ainsi une dissociation Soi/Environnement. D'autre part, les expérimentations des deux chercheurs ont démontré des capacités précoces très efficaces en comparant l'activité manuelle de nouveau-né. Effectivement, ils ont constaté que le tout-petit pouvait faire des liens entre plusieurs informations reçues de manière endogène et exogène, et en particulier qu'il pouvait déceler lorsqu'elles ne coïncidaient pas entre elles. Les tout-petits qui ont participé à l'expérience avaient à leur disposition un flux visuel et un flux tactile. En plaçant un objet lisse ou rugueux dans la main de l'enfant, et en lui proposant une image correspondant ou non à l'objet en parallèle, les scientifiques ont montré que « *des nouveau-nés sont en mesure de détecter des équivalences et des différences entre des textures d'objets simultanément vus et tenus* ». En étudiant les flux sensoriels, les auteurs ont prouvé qu'ils faisaient « *l'objet d'un traitement cognitif actif au cours duquel les nouveau-nés comparent les flux perçus simultanément dans différentes modalités* ». Ainsi, le tout-petit peut très tôt, dès 3 mois, comparer des flux internes et des flux générés par son environnement et en conséquence se constituer un soi perceptif et une organisation de son univers, base de toutes les activités structurantes.

En conclusion, l'association entre les flux sensoriels fournit, selon Jouen et Molina (2000), une expérience bénéfique pour de nouvelles acquisitions telles que les compétences motrices, sensorielles, ou cognitives. En étudiant précisément ses possibilités et ses capacités précoces, les scientifiques ont confirmé que le tout-petit était un être actif, fait pour vivre dans l'interaction avec les autres et avec son environnement. De telles expérimentations prouvent combien les sollicitations précoces chez l'enfant sont essentielles et porteuses de sens pour lui.



## 2. Les théories scientifiques du développement cognitif

Pendant longtemps, les connaissances sur le développement de l'enfant ont été synonymes d'un grand psychologue, Piaget. Celui-ci a apporté une structure dans la recherche sur la cognition en s'intéressant pour la première fois à l'enfant et non pas à l'adulte. Selon lui, l'enfant se développe par stades qui se succèdent dans le temps. Du stade sensori-moteur, de 0 à 2 ans environ, où les actions motrices et les sensations du tout-petit sont au cœur de toutes ses préoccupations, l'enfant atteint le stade des opérations formelles vers 14-15 ans pendant lequel il développe les capacités d'abstraction et de raisonnement. Ce mode d'évolution piagétienne, souvent figurée comme les marches d'un escalier, a longtemps régné sur le domaine de la psychologie. Mais, depuis la fin des années 1980, de nouvelles théories remettant en cause ce modèle ont émergé, mettant en parallèle les recherches en sciences cognitives et en sciences sociales. Certaines caractéristiques, que Piaget avait choisi d'ignorer durant ses expérimentations, telles que les interactions sociales ou les habiletés précoces du nourrisson, sont entrées en ligne de compte dans les recherches récentes.

Quatre courants principaux sont nés. Il y a tout d'abord les scientifiques qui ont choisi de suivre le modèle en stades. Ces néopiagétiens sont représentés notamment par deux grands noms, Case et Pascuale Leone. D'un autre côté, le courant évolutionniste, représenté en partie par Houdé et Siegler, préfère penser que le chemin que l'enfant suit dans la construction de son intelligence est jalonné d'erreurs, d'arrêts et de retours en arrière. Il ne s'agit plus pour eux de représenter l'évolution de la pensée à la manière d'un escalier mais plutôt à la manière d'une route sinueuse. Intégrant ce que l'on pourrait appeler le courant du développement social, Bruner est quant à lui le premier à parler de psychologie culturelle. Il s'est intéressé aux interactions parents-enfant et à leur importance dans le développement du langage. Ce courant de pensée donne une place prépondérante au contexte dans lequel évolue l'enfant, notamment les interactions, la culture et l'éducation. Enfin, certains scientifiques préfèrent s'intéresser à l'aspect fonctionnel et plus spécifique de la pensée en expérimentant des domaines précis, comme la permanence de l'objet ou la théorie de l'esprit, apportant ainsi des éléments de réponse aux autres courants. Cette approche est appelée le courant du développement précoce dont les membres les plus représentatifs sont Baillargeon, Spelke ou encore Flavell.

Actuellement, grâce à l'étude empirique des bébés, l'opposition nature/culture n'a plus lieu d'être. Il est évident que l'inné et l'acquis interagissent. Grâce aux conclusions apportées par les scientifiques, nous pouvons désormais avoir un aperçu tout à la fois global de l'évolution cognitive et précis des composantes de la pensée. Gopnik et ses collaborateurs (1999),



expliquent très simplement que « *Tout ce qui se passe dans nos têtes est le produit de ce qui se passe dans notre cerveau : des mécanismes les plus automatiques, tels que la respiration, aux détails les plus culturellement élaborés des règles d'étiquette régissant un mariage en passant par l'angoisse existentielle. Ce qui signifie que le cerveau doit être fondamentalement souple, sensible et plastique, et se laisser profondément influencer par les événements du monde extérieur* ». Il est indéniable que la plasticité cérébrale des tout-petits est particulièrement souple et sensible à tous les événements extérieurs par lesquels l'enfant est touché. Gopnik et ses collaborateurs (1999) expliquent également que pour évoluer, le bébé posséderait deux atouts principaux, son appétit pour la connaissance et le cadre sécurisant dans lequel il peut aisément exercer cet instinct. Nous avons donc choisi de développer ces deux aspects fondamentaux du développement de la pensée chez l'enfant, en intégrant les résultats apportés par les différents psychologues et chercheurs en sciences cognitives.

### 3. Les conditions idéales pour construire sa pensée

#### ■ Un cadre sécurisant

- Les régularités et le rythme

Le développement de la pensée chez l'enfant est lié à l'alternance de la répétition et des changements. Le quotidien d'un nourrisson est organisé selon ce que Marcelli (1996) appelle les macro-rythmes et les micro-rythmes. Les macro-rythmes sont les moments de répétition qui correspondent aux activités de soin que le bébé attend et qu'il peut anticiper. Les repas, les rituels d'endormissement ou encore les moments de soin comme le change ou le bain sont des événements quotidiens qui suivent toujours le même déroulement. Ces boucles de régularité construisent un environnement stable et rassurant pour l'enfant au même titre qu'elles lui permettent de passer du rythme « ultradien » au rythme circadien. En effet, dans le ventre maternel, le bébé suit un rythme constitué de cycles de 3 à 4 heures, tandis qu'après la naissance, il doit s'adapter à des cycles de 24 heures. Avec le passage à ce rythme, les heures de sommeil sont plus longues mais les heures de veille le sont également, permettant ainsi au nourrisson d'interagir davantage avec son entourage. C'est pourquoi, vers 4 à 6 mois, on note une évolution dans la relation entre la mère et le bébé car les moments de partage sont plus nombreux et sont l'occasion d'échanges de sourires et de jeux. C'est pendant ces moments que les micro-rythmes vont apparaître. Ce sont des moments de surprises, de jeux que la mère va intégrer dans les macro-rythmes. La répétition proposée encore et encore, donne lieu à des petites variations apportées par l'adulte, qu'il choisit de faire durer en fonction des réactions du tout-petit. Si les répétitions favorisent la mémorisation, les surprises, quant à elles, favorisent l'attention du tout-





petit. C'est pourquoi ces petits changements dans les routines de l'enfant sont sources de véritable stimulation cognitive. Si auparavant, l'enfant devait ressentir « La petite bête qui monte », à présent, seule la pensée qu'elle va monter est source de jouissance pour lui. La pensée se construit dans la succession présence/absence car, comme l'explique pour Marcelli (2007), « *c'est dans l'investissement du temps d'attente que va se créer un espace de pensée* ». La répétition et la stimulation sensorielle peuvent être désinvesties pour permettre à l'enfant d'investir le désir, celui de l'attente. Dans ces processus de pensée, l'enfant passe petit à petit du besoin vers le désir et du perceptif vers le symbolique.

Au fil des mois, le temps d'éveil est plus long et devient source d'interactions avec l'adulte dans les moments de soins ou de jeux. Mais c'est aussi un moment pour l'enfant pour se retrouver seul avec lui-même. Pour Eschapasse (2003), c'est un temps où l'enfant va rencontrer le vide qu'il va remplir par la pensée : « *penser c'est d'abord penser le vide* ». Ces moments de calme sont généralement remplis par les gazouillis et le babil, seuls moyens pour le bébé de contenir ce monde qui l'entoure. Pendant les périodes d'éveil, le bébé ne va plus remplir ses besoins primaires mais il va se découvrir en tant qu'« être pensant ». Eschapasse (2003) cite Winnicott lorsqu'il explique que cet espace de vide et de pensée ne peut exister sans avoir au préalable un environnement constitué de repères stables. L'auteur rejoint ainsi Gopnik et coll. (1999) mais aussi Winnicott lorsqu'il parle de « *bons soins* » porteurs de sécurité, de fiabilité et de continuité. Ce n'est qu'à cette condition que le nourrisson pourra accueillir sans peur ce temps vide, celui du babillage, celui dans lequel la pensée pourra émerger.

- L'espace-temps

Le cadre rassurant dans lequel l'enfant évolue est également construit autour d'un espace-temps stable. Nous l'avons évoqué, le rythme ordonne le monde mais c'est aussi le rythme associé à un espace-temps précis qui favorise la structuration de la pensée chez l'enfant. Pour Marcelli (1996), le travail de pensée ne peut se faire que dans l'espace-temps. « *Nous entendons par « pensée » l'activité psychique de représentation au sens le plus large du terme. Penser ce n'est pas seulement « se représenter » un sein, un biberon, un fauteuil, une chaise, une personne physique, c'est aussi et surtout articuler dans une suite temporelle un certain nombre de percepts donnant ainsi naissance à une séquence « historicisée ». Il s'agit bien de la problématique du temps. On a considéré que la pensée était formée de représentations qui se suivent. Pour notre part, nous considérons que la pensée est une suite de représentations : c'est dans cette articulation séquentielle que la pensée prend sens.* » En effet, les journées de l'enfant sont ponctuées par des événements rythmés dont le déroulement temporel est déjà

perçu et compris. Mais les activités sont surtout organisées dans un espace donné et selon un déroulement et un temps imparti et immuable. Par exemple, le moment du bain a lieu toujours dans la salle de bain, selon les mêmes rituels. La personne qui s'occupe de l'enfant coordonne toujours les mêmes mouvements dans le même ordre. L'activité « bain » a un début, une durée, et une fin, toujours similaires. Concernant la prise de conscience de la durée des événements, le bébé est déjà capable de la discriminer avec précision. Gratier (2007) cite Fassbender(1995) : « *[Le bébé] est capable de discriminer des durées avec une précision de 150 millisecondes.* » L'auteur poursuit en reprenant l'étude de Lewkovicz (2000) : « (...) *et il perçoit bien les correspondances rythmiques entre des événements visuels et auditifs organisés dans le temps de manière identique* ». C'est pourquoi les rituels dans le quotidien des enfants sont porteurs de sens puisqu'ils sont rythmés et articulés dans une suite temporelle. Toutes les représentations se construisent par la redondance des gestes de l'adulte et des ressentis de l'enfant. C'est grâce à de tels rituels que l'enfant peut prendre conscience de l'espace-temps, mais aussi qu'il peut renforcer ses capacités d'anticipation, symbole d'une vraie construction cognitive.

- Les interactions avec l'entourage

Avant la naissance, le fœtus est déjà en interaction avec le monde : « *Les sons, et avant tout les sons rythmés par l'être humain, tissent déjà des liens entre l'utérus et le monde.* » (Gratier, 2007). L'idée freudienne selon laquelle le bébé se détache de sa mère pour devenir un individu dès lors qu'il vient au monde est aujourd'hui dépassée. Une majorité de psychanalystes pense que la fusion du psychisme de l'enfant à celui de sa mère n'existe pas et que le bébé possède, selon Trevarthen (1978, cité par Gratier 2007), un esprit intersubjectif inné. Cette conception permet d'affirmer que le bébé et la mère façonnent à deux l'individualité et l'identité du nourrisson. Et pour qu'une telle construction psychique s'organise, les interactions sont essentielles. Gratier (2007) poursuit son étude sur le rythme de l'intersubjectivité en développant les résultats obtenus par Trevarthen (1978). Ses recherches ont démontré que le tout-petit est capable d'initiative dans ses interactions en choisissant notamment de s'impliquer davantage avec ceux qu'il aime. De cette manière, le bébé participe à son individualité : « *Le nouveau-né a cette capacité innée de contribuer à forger ses propres relations, à orienter son avenir.* ». Nous allons voir à présent comment l'enfant montre son désir d'échanger avec les personnes de son entourage et par quels moyens les interactions parentales, et des adultes en général, sont adaptées aux capacités de l'enfant.

Dès la naissance, le bébé est avide de rencontrer l'autre. Pour lui, le moyen le plus visible pour échanger avec l'autre est d'impliquer tout son corps dans cette rencontre. En effet,



si les mots ne sont pas encore présents, c'est par son corps que le tout-petit démontre son intérêt pour l'autre, dans les sourires, les regards, les mimiques, les tensions et les détentes de ses bras et de ses jambes. En réponse, l'adulte lui aussi va employer le même langage gestuel auquel il va ajouter la mélodie de sa voix. Lorsqu'il emploie le parler-bébé avec son enfant, l'adulte régule le rythme et le contraste de sa voix. Encore une fois, la question du temps et de la durée intervient dans les interactions entre enfant et parents. En adaptant le débit de sa parole mais aussi en exagérant ses mimiques, l'adulte cherche à maintenir le plus possible son attention et son implication affective. En se mettant au niveau de l'enfant, l'adulte montre qu'il prend plaisir à communiquer avec lui et lui donne l'envie de poursuivre ces échanges.

Les interactions sont donc irrémédiablement liées à l'affectif. L'intersubjectivité de l'enfant se construit dans l'interaction, nourrie des émotions du moment partagé. Que ce soit dans la rencontre ou la séparation, ou même dans l'anticipation, chaque moment d'échange donne naissance à des ressentis chez l'enfant. En grandissant, grâce au développement du pointage, ce besoin de rencontrer l'autre prend une nouvelle forme. L'enfant va désormais interagir différemment avec le monde qui l'entoure en exprimant de manière plus efficace ses désirs. Le pointage proto-impératif est un acte de communication interactif qui vise à obtenir un objet pour soi. C'est le premier pointage qui se développe chez l'enfant. Le pointage proto-déclaratif quant à lui se développe plus tard. Il s'agit d'un acte gratuit de communication, dont le but est d'échanger avec autrui à propos d'un objet ou d'une action. Il symbolise l'élaboration du processus d'attention conjointe selon lequel l'enfant partage son intérêt pour quelque chose. Il s'agit véritablement d'un acte de communication interactif. En parallèle du développement du pointage, les progrès psychomoteurs de l'enfant s'ajoutent à ses possibilités d'interagir avec l'autre et avec les objets. Dès qu'il peut ramper, attraper, tenir, le tout-petit est capable de s'approcher de tous les objets qui l'entourent et le fascinent. Les interactions avec les humains ne disparaissent pas pour autant et c'est à travers les objets qu'une nouvelle manière de communiquer et d'apprendre émerge.

Dans le cadre rassurant des relations avec son entourage, largement construites dans les premières années du tout-petit, l'enfant peut désormais répondre à son désir « d'ailleurs » en partant à la découverte du monde qui l'entoure au moyen d'expérimentations.

## b. Un appétit pour la connaissance

- L'imitation

L'imitation est l'une des premières formes visibles du développement cognitif chez le tout-petit. Pour Butterworth (1996) « *l'imitation peut être définie comme l'établissement d'une correspondance entre son propre comportement et celui d'une autre personne* ». Mettre en correspondance, faire du lien, voilà ce qui définit l'intelligence et la pensée. Nadel et Potier (2002), ont particulièrement étudié l'imitation chez l'enfant autiste et la définissent comme un acte intentionnel dont l'objectif est de produire un effet sur l'environnement social ou physique. L'imitation peut soit être une stratégie d'apprentissage, liée à l'attrait de l'enfant pour la nouveauté, soit avoir pour objectif une rencontre sociale avec l'autre. De ce fait, l'imitation serait « *un moyen de modifier l'état mental du partenaire en synchronisant son activité sur celle de l'autre, en conformant son activité à celle de l'autre, en alternant les rôles d'imitateur et de modèle de façon concertée avec l'autre* (Nadel et Potier, 2002). ».

Les psychologues ont déterminé plusieurs formes d'imitation dont la plus précoce, l'imitation immédiate, a pour objectif d'entrer en relation avec l'autre.

Les études de Meltzoff et Moore (2005) ont permis de découvrir les capacités d'imitation précoce du nourrisson. L'imitation est, selon eux, une capacité innée, dont l'enfant se servirait dès ses toutes premières interactions avec les autres, ce qui contredit l'idée de Piaget selon laquelle elle serait le résultat d'un apprentissage. De plus, les chercheurs défendent l'idée que l'imitation précoce est un acte exigeant effort et intentionnalité. C'est pourquoi l'étude de l'imitation infantile nous apporte tant de réponses sur la compréhension des petits, par rapport à eux et aux autres.

Concernant les relations entre soi et l'autre, le tout-petit pourrait, dès la naissance, reconnaître les mimiques et les expressions d'émotion des adultes et serait capable de les imiter. Ce type d'imitation renvoie donc à la compréhension que les enfants ont des personnes : « *À travers l'acte même d'imitation, les nouveau-nés montrent qu'ils font le lien entre leurs mains et les nôtres, les visages et les nôtres, leurs propres actes et les actes analogues que nous faisons.* (Meltzoff et Moore, 2005) ». Si un adulte tire la langue ou ouvre la bouche, le bébé l'imité. Le nourrisson, âgé d'à peine de quelques jours, aurait donc déjà la sensation que l'autre est « *comme lui* » (« *like me* » selon l'expression de Meltzoff) et aurait déjà en lui des capacités proprioceptives. Il y aurait donc un lien dès la naissance entre les sensations internes du bébé et les mouvements des personnes qui l'entourent : « *L'imitation précoce (...) fournit aux enfants*



*une première occasion de faire le lien entre le monde visible des autres et leurs états internes propres, la manière dont eux-mêmes se « sentent » être (Meltzoff et Moore, 2005). ». D'autres études ont montré que les bébés ont la capacité d'imiter la voyelle « a » lorsqu'un adulte le fait face à eux. Les capacités attentionnelles du tout-petit sont très soutenues lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux éléments de la dynamique visuelle et auditive. L'expérience de la voyelle « a » a permis à Meltzoff de démontrer que l'enfant recevait des informations dynamiques par l'entrée visuelle ou auditive et y répondait par la sortie motrice grâce à des compétences proprioceptives. Cette capacité précoce sous-entend donc que l'enfant a conscience de la similitude entre lui et les autres et qu'il reconnaît les actions et les émotions des autres comme étant possiblement similaires aux siennes. L'imitation néonatale est ainsi perçue comme une première forme de jeu social entre l'adulte et l'enfant. Elle prend le rôle d'acte de communication entre parent et enfant, et fournit une occasion de partager, en donnant la possibilité à l'enfant d'imiter son parent mais aussi d'être imité en retour. Meltzoff et Moore (2004) expliquent : « Chez l'enfant aussi bien que chez l'adulte qui en prend soin, l'imitation mutuelle produit la puissante impression d'avoir psychologiquement pris contact, d'être en relation ».*

Une deuxième forme d'imitation existe. Il s'agit de l'imitation différée qui va être à l'origine de nombreuses découvertes de l'enfant.

Meltzoff et Moore (2005) se sont interrogés sur cette question de l'imitation différée et la définissent comme « *la faculté d'agir en fonction d'une représentation stockée d'événements perceptuellement absents* ». Bien avant eux, l'imitation différée avait déjà été étudiée par Piaget et représentait selon lui le passage, à 18 mois, d'un stade à un autre. Pour Meltzoff et Moore (2005), l'imitation différée peut être bien plus précoce et ne marque pas un aboutissement mais plutôt un point de départ dans le développement cognitif des enfants. Ils se sont demandés s'il s'agissait pour l'enfant de mémoriser ses propres actions passées et de les reproduire ou s'il revoyait, dans ses représentations, l'événement passé. Soit il s'agit d'un travail de mémoire, dont nous savons qu'elle influence l'évolution cognitive, et dont nous reparlerons plus tard, soit il s'agit d'une capacité représentationnelle. Quoiqu'il en soit, Meltzoff et Klein (1999) ont pu trouver que l'enfant d'1 an était déjà capable d'imitation différée dans un délai d'un mois, et cela même dans différents lieux, contredisant l'idée de Piaget selon laquelle l'enfant aurait une rigidité à recourir à une imitation différée dans un lieu différent de celui où l'enfant évolue habituellement. En conclusion de ces recherches, les scientifiques ont déterminé que l'enfant pouvait, juste en regardant, se forger des représentations et qu'il pouvait employer l'imitation

différée comme « *base d'actions* ». Cette idée est reprise par Decety (2004) qui, lors de ses recherches sur l'imitation précoce, a détecté une stimulation des aires frontales et pariétales, d'ordinaire activées dans la représentation des actions mais aussi dans la planification, l'organisation et l'exécution motrice intentionnelle. Ainsi, observer une action aurait un effet appelé « *résonance motrice* », c'est-à-dire que l'action de l'autre résonnerait en soi. Cela démontrerait les premières capacités du nouveau-né à reproduire cette action dans un certain délai, mais aussi à comprendre les émotions de l'autre.

L'enfant imite ce qui est le plus en mouvement autour de lui, les personnes de son entourage. Il comprend leurs émotions, les ressent et les revit. Ces personnes attirent également la curiosité de l'enfant car il les voit agir avec des objets. Ils les prennent, les manipulent, les posent, les associent ensemble. La découverte de l'objet et de tout ce que l'on peut en faire est une étape importante dans le développement cognitif de l'enfant, et nous allons l'étudier maintenant.

- La question de l'objet

Dans le développement de la pensée chez l'enfant, il y a plusieurs étapes cognitives. Dans les premiers temps de sa vie, vers 4 mois, le tout-petit va comprendre qu'il peut agir sur autrui, qu'il est « cause de ». Par exemple, lorsqu'il se manifeste ou qu'il pleure, la maman vient s'occuper de lui, le nourrir, le changer, le rassurer. Ceci représente le « premier invariant » construit autour de l'autre. En effet, la même action de l'enfant entraîne une réaction identique de la part de sa mère. De plus, lors de ses échanges avec son entourage, l'enfant inscrit en lui des sensations qui, lors de ces boucles de régularités, s'inscrivent dans sa mémoire. La permanence de ces sensations et les boucles de régularité font l'objet des premières représentations chez le tout-petit. Dans le même temps, l'enfant prend conscience de la différence entre objets et êtres vivants. Dès lors que sa motricité évolue, il va être capable de saisir des objets et de les étudier par le biais d'expériences.

En grandissant, entre 6 et 9 mois, l'apparition du pointage proto-impératif met l'objet et leur analyse au centre de toutes les préoccupations du tout-petit. À partir de plusieurs objets, le tout-petit va tester les mêmes actions simples, comme celle de jeter ou de secouer, et va pleinement vivre cette action, la ressentir encore et encore, pour l'inscrire de manière sensorielle en lui. De plus, en répétant les mêmes schèmes d'actions, de plus en plus complexes avec l'évolution de la psychomotricité, le tout-petit extrait des lois. Il procède à une organisation cognitive en attribuant aux objets qui l'entourent une propriété, telle que celle d'être « empilable



», « jetable » ou « écrasable ». Par ce moyen, entre 9 et 12 mois environ, il va construire ses invariants, c'est-à-dire ses certitudes à propos des propriétés des objets. Dès lors, il n'aura plus besoin de les étudier de nouveau dans l'avenir. On appelle cette faculté la « retrouvabilité ». Cette capacité cognitive réunit l'ensemble des propriétés invariantes des objets extraites par l'enfant au fur et à mesure de ses expérimentations. Dans le même temps, il va mettre en relation plusieurs objets pour mieux comprendre leurs similitudes et leurs différences, et, de ce fait, voir s'ils peuvent interagir et donner lieu à de nouvelles possibilités d'actions.

Si jusqu'à 12 mois, le résultat des actions est au centre des nouvelles préoccupations de l'enfant, par la suite, les actions ne deviennent que le moyen pour lui d'atteindre un but. Les objectifs autour de l'utilisation de l'objet changent et passent de « faire pour faire » à « faire pour voir ». En parallèle, l'enfant développe son langage et une communication intentionnelle avec ses proches. Ses activités prennent de plus en plus de sens, elles deviennent interprétables. En effet, l'enfant emploie davantage l'imitation différée et reproduit les actes des personnes de son entourage. Il prend donc les objets adéquats et les utilise dans leur usage conventionnel. Plus l'imitation est différée dans le temps, plus l'enfant démontre son accès à la symbolisation et donne à ses actes une signification.

À partir de 18 mois, l'enfant est capable de se décentrer de l'objet pour se concentrer uniquement sur ses propriétés, et ainsi se détacher de l'imitation différée pour construire son propre jeu. C'est la période où le jeu fonctionnel devient le jeu du faire-semblant. L'enfant est capable de se représenter un objet absent par le langage, de plus en plus riche, par un geste ou un autre objet qui possède des propriétés communes. En d'autres termes, en jouant avec ses connaissances acquises sur les objets, l'enfant va pouvoir prendre plus de liberté. Sa représentation mentale étant de plus en plus élaborée, l'enfant peut détourner le moindre objet pour qu'il devienne autre chose dans son imagination. D'autre part, l'enfant va pouvoir attribuer des propriétés physiques et imaginaires aux objets (la poupée est sale et doit prendre un bain) et des états mentaux (la poupée est triste d'avoir perdu son doudou). Au fur et à mesure, les supports de jeu seront de moins en moins concrets et les scénarii s'éloigneront de situations vécues dans le quotidien. C'est à ce moment que l'enfant entrera dans le jeu symbolique, dans lequel les scénarii sont inédits et les supports imaginaires.

- Les capacités d'apprentissage et les fonctions cognitives

Les essais de l'enfant sur son environnement n'ont de sens que s'ils restent inscrits dans sa pensée. L'intérêt des chercheurs pour le tout-petit a permis de constater que les bébés peuvent



apprendre dès les premières semaines de vie. Les études de Fantz (1970), citées par Vaillé (2006), sur la durée de fixation du regard ont montré que les bébés préfèrent la nouveauté à ce qu'ils ont déjà rencontré. Cela suppose donc une certaine forme d'apprentissage. C'est ce qui est appelé le paradigme d'habituation. Lorsqu'on présente à un bébé le même stimulus plusieurs fois, il s'en désintéresse progressivement. Dès qu'on lui présente un nouveau stimulus, alors, les chercheurs ont constaté qu'il était intéressé par celui-ci. Le bébé possède donc déjà une petite forme de mémoire à la naissance, qui est activée lorsqu'il est mis en relation avec une forme ancienne. Meltzoff et Moore (2005) ont étudié cette question de la mémoire. Il existe deux mémoires, la mémoire « procédurale » et la mémoire « déclarative ». L'une serait liée aux compétences apprises au cours d'expérimentations, laquelle nous intéresse particulièrement dans ce chapitre. L'autre concerne « *la mémoire des objets ou des événements après un temps d'exposition sans implication motrice* ». Cette mémoire concernerait donc davantage les études sur la durée de fixation de Fantz (1970). Contredisant les conclusions de Piaget selon lesquelles l'enfant était incapable de mémoriser des actions vues mais non pratiquées jusqu'à la fin du stade sensori-moteur, soit vers 18 mois, Meltzoff et Moore (2005) pensent que ces deux mémoires coexistent chez le tout-petit. Ces études montrent que les bébés font la différence entre deux « cibles » mais aussi que le tout-petit est un être curieux par nature. Par ailleurs, l'enfant se construit un répertoire de schèmes qu'il applique à tous les nouveaux objets de son environnement. Pour qu'il puisse réitérer ces mêmes schèmes d'action, il doit nécessairement les stocker en mémoire. Nous allons donc étudier l'importance de l'attention et de la mémoire chez l'enfant, selon l'approche de Pascual-Leone et ses collègues, deux néopiagéticiens.

Pascual-Leone et Robbie Case conservent les principes piagéticiens de stades successifs présents dans tous les domaines de la connaissance de l'enfant. Cependant, pour eux le passage d'un stade à l'autre n'est pas lié au développement d'une structure logique mais est plutôt lié à la limite dans laquelle une capacité centrale de traitement peut s'exercer chez l'enfant. Cette capacité agit lorsque l'enfant se trouve face à une tâche cognitive complexe et elle s'accroît à mesure que la maturation du système nerveux se met en place. Néanmoins, cette maturation n'est pas la seule à agir dans le développement cognitif puisque tous les néo-piagéticiens s'accordent à dire que les expériences de l'enfant sont essentielles pour faire émerger de nouvelles structures cognitives latentes, et que la maturation cérébrale ne peut que mettre en relation des structures déjà acquises.

À cette idée, Case et Pascual-Leone ajoutent une nouvelle manière de comprendre la nature exacte de cette capacité centrale de traitement. Pour Case, la mémoire de travail, définie





par Lautrey (2006) comme étant « *une forme de mémoire à capacité limitée, dont la fonction est de gérer simultanément le traitement en cours et le stockage temporaire des informations nécessaires à ce traitement* », est au cœur de l'exécutif central. Au sein de cette mémoire de travail, le traitement de l'activité en cours et le stockage temporaire des informations nécessaires à ce traitement seraient en compétition. Plus l'enfant expérimente, plus le traitement est rapide, plus l'espace occupé par ce traitement diminue. De cette manière, comme dans un système de vases communicants, l'espace de stockage à court terme augmente à mesure que celui dédié au traitement diminue. Pour Pascual-Leone, la capacité centrale de traitement est constituée d'un système de gestion de l'attention mentale qui serait responsable de l'utilisation ou de l'interruption d'un schème moteur, stocké précédemment en mémoire à long terme. Pour lui, le développement de la capacité centrale de traitement est possible car le nombre de schèmes et leur faculté à être activés simultanément augmentent.

Si Case et Pascual-Leone avaient des avis divergents sur la question de la capacité centrale de traitement, Lautrey (2006) explique qu'avec les recherches sur le fonctionnement du système exécutif central en particulier avec celles menées par Baddeley, Hitch (1974) ou Engle (1999), « *la mémoire de travail est de plus en plus conçue comme la partie activée de la mémoire à long terme, ce qui intègre les mécanismes attentionnels dans son fonctionnement.* ». En développant de telles théories, Case et Pascual-Leone n'ont certes pas cherché à définir un modèle général du développement chez l'enfant, mais ils ont pu démontrer combien le système exécutif joue un rôle central dans l'organisation cognitive.

#### ■ Les processus mis en place par les expérimentations

Les interactions et un environnement stable permettent à l'enfant d'expérimenter. Cette capacité d'agir sur le monde extérieur lui fournit un feedback qui prend la forme d'un nouveau stimulus auquel son organisme va répondre en s'adaptant. La pensée de l'enfant continue alors de se développer, en modifiant sa perception de lui-même et celle des autres notamment dans les relations entre lui et les objets, et entre lui et ses pairs. Dans un premier temps, nous allons voir que la permanence de l'objet est le fruit d'un long processus dont les prémices prennent naissance très précocement dans la vie de l'enfant. Puis, nous aborderons la prise de conscience du schéma corporel, résultat d'une stimulation multimodale liée au monde dans lequel évolue l'enfant. Puis, nous verrons que la connaissance des autres est aussi au cœur des évolutions cognitives du tout-petit. La notion la plus importante à ce propos est celle concernant la théorie de l'esprit, étudiée par de nombreux chercheurs.

- La permanence de l'objet

Houdé (2015) qualifie la question de l'objet de « *construction cognitive la plus fondamentale que l'enfant réalise durant les premiers mois de sa vie* ». Jusqu'à présent, les expérimentations de Piaget sur la permanence de l'objet avec la tâche A-B démontraient que l'enfant, jusqu'à environ 12 mois, se trompait dans la recherche de l'objet même s'il était déplacé visiblement devant lui. Pour résumer cette expérience, il s'agissait de placer l'objet derrière des caches, A ou B, et de laisser l'enfant le chercher. Après plusieurs fois derrière le cache A, l'objet était ostensiblement déplacé derrière le cache B et, jusqu'à 12 mois, l'enfant se trompait systématiquement. Pour Piaget, cette erreur voulait dire que l'enfant n'avait pas acquis le principe de permanence de l'objet mais d'autres chercheurs ont donné des réponses différentes. L'enfant pourrait posséder cette notion de permanence et pour autant échouer à l'expérience pour d'autres raisons. Houdé (2015) reprend, par exemple, l'explication de Diamond (1989) qui privilégiait la thèse du défaut d'inhibition de la part de l'enfant. L'inhibition est logée dans le cortex préfrontal où se trouve également le contrôle moteur. Pour les scientifiques, le bébé n'aurait pas de défaut de permanence de l'objet mais plutôt une capacité ou une incapacité à inhiber une tendance motrice dominante qui lui donnerait l'envie de rechercher l'objet rangé plusieurs fois au même endroit jusque-là. En plus d'inhiber cette tendance motrice, l'enfant doit inhiber une information récurrente, stockée dans sa mémoire de travail, à savoir que l'objet est toujours caché derrière le même cache. La capacité d'inhibition est donc à la fois motrice et cognitive. À la suite d'expérimentations de Baillargeon (1989, cité par Houdé 2015), la permanence de l'objet serait extrêmement précoce, vers 4-5 mois. En utilisant la méthode de « l'évènement impossible », la chercheuse a démontré que le bébé pouvait comprendre qu'une situation n'était pas normale. Le principe de cette méthode est de confronter les bébés à des situations qui ne respectent pas les possibilités du réel et à observer leur réaction. On emploie donc des trucages pour créer des événements inattendus. En utilisant l'analyse du temps de fixation visuelle du tout-petit, déjà employée chez d'autres scientifiques comme Fantz ou Lécuyer, on observe si le bébé regarde plus longtemps un événement qui lui est proposé. Si c'est le cas, on suppose qu'il conçoit qu'un principe cognitif ou une propriété a été transgressée. Il a donc été démontré que l'enfant restait fixé plus longtemps sur une situation où la permanence de l'objet était contredite. Piaget n'avait jusqu'alors jamais étudié la fixation du regard mais ne se basait que sur les actes des bébés. Pour Houdé (2015), les stades de Piaget n'ont à présent plus lieu d'être : « *La théorie que nous avons défendue est que l'intelligence de l'enfant se définit à la fois par des compétences précoces et des erreurs tardives, ce qui rend*



*son trajet plus biscornu qu'il ne l'était dans le modèle linéaire du progrès « en escalier » de Piaget* ». Le tout-petit, bien que précocement doté de la permanence de l'objet, continue de faire des erreurs même à 12 mois.

Spelke (2000, citée par Houdé 2015), issue du courant innéiste pour lequel certaines capacités du nourrisson seraient innées, a aussi étudié de manière précise les rapports entre l'enfant et l'objet. Les expériences de la chercheuse se sont basées sur le même principe que Baillargeon, « l'événement impossible », et ont mis en avant quatre principes cognitifs fondamentaux : le principe de contact, de continuité, de cohésion et de spécificité. Le principe de contact est la loi selon laquelle lorsqu'une balle entre au contact d'une autre, elle pousse cette dernière. Le fait qu'une balle poursuive sa route sans s'interrompre s'appelle le principe de continuité. Le principe de cohésion concerne, quant à lui, l'axe de déplacement des objets. Ainsi, une balle roule toujours dans la même direction et ne change pas d'orientation si elle n'est pas heurtée par un élément extérieur. Enfin, le principe de spécificité signifie que les objets et les êtres humains ont des propriétés différentes. Ainsi, les expériences de Spelke (2000, citée par Houdé, 2015) ont démontré que le bébé est surpris lorsqu'il aperçoit qu'un objet avance avant même d'être poussé par un autre (le principe de contact), qu'une balle roule de l'autre côté d'un écran alors qu'elle ne l'a pas encore atteint (principe de continuité) et qu'une balle puisse se déplacer selon deux axes différents (principe de cohésion). D'autre part, le petit a compris que l'être humain ne répond pas aux mêmes propriétés que l'objet inanimé, car il peut se mouvoir juste par ses intentions, sans avoir de contact physique avec autrui (principe de spécificité). Pour Spelke (2000), il s'agit de « *connaissances noyaux* » présentes dès la naissance. Pour d'autres, comme Baillargeon ou Lécuyer, ce ne sont pas réellement ces compétences qui sont innées mais plutôt les capacités d'apprentissage relayées par les facultés perceptives, étudiées précédemment, qui le seraient.

- Le schéma corporel et l'espace

Nous l'avons évoqué, les échanges avec le monde extérieur sont la source de nouvelles expérimentations pour l'enfant. De plus, ses capacités motrices et perceptives s'enrichissent et s'affinent en grandissant. Les interactions, ajoutées à des capacités toujours plus efficaces, apportent une nouvelle vision de son propre corps et de l'espace dans lequel il évolue. La connaissance de son corps est une gnosie qui s'élabore progressivement et qui est intimement liée aux expériences de son utilisation, puisque le cerveau les traite de manière indissociable.

Le schéma corporel est défini différemment selon les chercheurs. Morin (2013) donne une première définition datant des recherches de Bonnier (1902) : « *Le cerveau dispose d'une représentation non consciente du corps, le schéma corporel, représentation qui permet un ajustement automatique de nos mouvements à notre environnement spatial.* ». Sève-Ferrieu (2014) donne l'exemple de Gallagher (1986) et Paillard (1987) pour qui schéma corporel et image du corps sont différenciés. Pour eux, le schéma corporel correspond à une représentation consciente de l'expérience tactile, visuelle et sensori-motrice du corps. Pour Berthoz (2006) en revanche, le schéma corporel serait conçu comme un schème des actions possibles. Enfin, pour Morin (2013) le schéma corporel est un « *ensemble de capacités à produire et à reconnaître des mouvements adaptés à nos déplacements et à la manipulation de notre environnement. Cet ensemble se construit, de façon non consciente, en relation avec autrui.* ». Quoiqu'il en soit, la construction du schéma corporel ne peut se faire que par les actions déployées dans l'espace faisant intervenir la position du corps.

Plusieurs facteurs sont essentiels dans la construction du schéma corporel et de l'image de soi. Il y a tout d'abord la question de la représentation de soi par rapport aux autres. La prise de conscience d'exister est liée aux relations entre soi et l'autre. Pour Morin (2013), la représentation inconsciente du corps est indissociable de celles des autres corps et de leurs mouvements. Effectivement, pour savoir qui je suis et où je me situe dans l'espace, il faut nécessairement d'autres points par rapport auxquels je peux me situer. Ces représentations « croisées » de soi et de l'autre donnent naissance à une interrelation des sensations et de la motricité que l'enfant va pouvoir analyser pour adapter ses mouvements dans son environnement. Lorsque l'enfant reconnaît l'autre comme un être extérieur à lui-même, il est également capable de se reconnaître comme acteur de ses gestes. Comme étudié précédemment dans la partie sur l'objet, l'enfant se différencie progressivement de l'autre, notamment lorsqu'il s'agit des actions. Cette faculté est en lien direct avec les neurones-miroirs, étudiés par Rizzolatti et al. (1996, cités par Roussillon, 2007), dont le rôle est d'activer les mêmes zones cérébrales que si l'action perçue par l'enfant était de lui. Avec le développement de l'agentivité, c'est-à-dire la capacité à reconnaître que nous sommes à l'origine de nos désirs, nos actes et nos pensées et que nous pouvons les contrôler, le tout-petit différencie une action dont il est responsable d'une action réalisée par quelqu'un d'autre. Cette faculté n'est pas possible au tout début de la vie de l'enfant et c'est, encore une fois, grâce à ses interactions avec les autres et ses expérimentations sur les objets qu'il parviendra à différencier ce qui vient de l'autre et ce qui vient de lui.



- La théorie de l'esprit

Le développement cognitif est lié aux interactions sociales. Le tout-petit est un être social, en recherche d'échanges avec son entourage, et dont la survie est très dépendante de ses relations aux autres. À leur contact, et dans ses expérimentations avec son milieu, l'enfant fait des découvertes sur lui-même et sur les autres. Ses évolutions psychiques influencent fortement son comportement envers les autres. À mesure qu'il grandit, le tout-petit comprend que les adultes ont leur entité psychologique distincte, leurs propres émotions, leur caractère, leur opinion et leur désir. Cette évolution dans la manière de penser le monde, nous amène à la question de la théorie de l'esprit.

Par définition, la théorie de l'esprit consiste à savoir que l'autre peut avoir des états mentaux différents des nôtres. Elle est le fruit d'un long processus et se développe jusqu'à 4 ou 5 ans. Jusqu'à cet âge, Gopnik et ses collaborateurs (1999) expliquent que « *ressentir une émotion et en exprimer une autre est pour eux une contradiction. C'est peut-être pourquoi les jeunes enfants ont tant de mal à dissimuler leurs émotions au quotidien.* ». D'un côté, ce processus se nourrit des interactions précoces et d'un autre côté, c'est grâce à la théorie de l'esprit que les comportements sociaux de l'enfant vont être de plus en plus adaptés à la société.

La théorie de l'esprit est un sujet qui a beaucoup intéressé les chercheurs, notamment Decety (2002, 2015) qui apporte une approche naturaliste. Le chercheur définit la théorie de l'esprit comme étant « *la capacité à comprendre les autres comme des agents intentionnels, c'est-à-dire dotés d'intentions, de désirs et de croyances* ». Dans ses études sur ce processus, il a repris les résultats des recherches de Meltzoff et Moore (2004) sur l'imitation précoce, évoquées précédemment. Selon les deux scientifiques, l'imitation précoce permet au nourrisson de communiquer d'une certaine manière avec son entourage. En développant des protoconversations, les tout-petits n'agiraient pas par simple fonctionnement mécanique, mais auraient la capacité à s'identifier aux personnes de leur entourage, et en particulier à percevoir « *les similarités entre les expressions d'autrui et les leurs* (Decety, 2002). ». Pour Decety, la théorie de l'esprit serait donc liée d'une part, à l'empathie, c'est-à-dire à la capacité à partager une émotion avec autrui, mais aussi à un autre principe, la sympathie, qui implique une relation plus détachée entre les deux personnes.

## C. Les liens entre comptine et pensée

Nous avons évoqué les caractéristiques principales de la comptine, et le développement de la pensée chez l'enfant. À présent, nous allons développer en quoi la comptine apporte à l'enfant des compétences qui entrent dans les champs du développement de sa pensée.

### ■ Les sens mis en ébullition par les comptines

La pensée se construit, avant tout, grâce à toutes nos perceptions, rendues possibles grâce à l'efficacité des capteurs sensoriels dont le tout-petit est pourvu dès la vie intra-utérine. L'étude sur les flux sensoriels a démontré que toutes les sollicitations externes que l'enfant reçoit sont perçues, discriminées, et analysées par son organisme. Il en extrait des informations et tire des conclusions sur cet environnement multi-sensoriel, afin d'y vivre de la manière la plus harmonieuse possible. Comme écrit précédemment, la comptine est au centre de toutes les modalités sensorielles, puisqu'elle associe le chant, le rythme, le geste, dans un espace-temps délimité. Pour Blouin et Pylouster (2011), dans la comptine « (...) *il y a une unité des afférences sensorielles. Presque tous les sens (audition, vision, toucher, olfaction) sont en éveil et unifiés dans l'espace de la comptine.* ». Son caractère particulier fait d'elle un moyen efficace d'aller à la rencontre du tout-petit, un être en « attente sensorielle » (Schaal, 2011, cité par Durand et Lécuyer 2012).

En ce qui concerne l'audition, du point de vue physiologique, le système auditif du nourrisson est plus sensible aux « bonnes mélodies » c'est-à-dire aux mélodies harmonieuses et perçoit mieux la musique classique car les variations tonales sont plus importantes que dans la musique contemporaine. Les comptines et les chansons enfantines en général, font parties de ces bonnes mélodies. En effet, la gamme de notes est limitée à six notes et les écarts de hauteur entre les notes sont naturels. On comprend donc tout de suite pourquoi les comptines et chansons enfantines suscitent plus de réactions chez le tout-petit et sont adaptées à ses perceptions auditives.

En ce qui concerne la poursuite visuelle du nourrisson, nous pouvons mettre en lien comptine et capacités précoces du nourrisson, développées précédemment. Dans des comptines de doigts ou de gestes, le tout-petit peut déjà suivre du regard les mains de son interlocuteur. Pour Lécuyer et Durand (2012), le bébé porte son regard en fonction de plusieurs critères visuels qui sont tout d'abord le mouvement, présent dans les comptines de doigts, puis la structuration, notamment la régularité et la redondance des gestes, la nouveauté et enfin à partir d'un certain niveau de connaissance, l'étrangeté, autrement dit ce qui n'est pas régi par une régularité connue



du bébé (ce que Marcelli nomme les micro-rythmes). Cette rupture de régularité peut être par exemple, l'attente, notamment quand le parent fait durer le plaisir en retardant le plus possible la chute de la comptine. La rupture peut aussi être un changement de rythme, notamment entre couplets et refrains ou encore une modification du texte par le parent. La comptine étant toujours la même, les surprises auxquelles l'enfant est soumis stimulent chez lui ses capacités attentionnelles. Nous reviendrons sur la notion de rythme, fortement corrélée à la notion de régularité, dans une autre partie.

En ce qui concerne l'intérêt de l'enfant pour ce qui bouge, Lécuyer et Durand (2012) expliquent que ce qui est le plus souvent en mouvement dans l'environnement du nourrisson, c'est l'humain ou ce que l'humain anime. Ainsi les auteurs disent : « *rien n'est plus multimodal qu'une mère* ». Nous ajouterons que lorsque la mère chante une comptine en associant des gestes, elle démultiplie ce caractère multimodal. En effet, en chantant une berceuse ou une comptine, la mère stimule l'audition, mais aussi le toucher en caressant son enfant, et sollicite le système vestibulaire et gravitaire en berçant. Ce moment de partage se fait au plus près du corps du petit qui profite également de l'odeur familière de la peau maternelle : « *Les berceuses, les comptines, les jeux de nourrice facilitent le contact corporel, l'enfant est collé au corps de la mère.* (Cazalet, 2014) ». Effectivement, bien plus que pour toutes les autres comptines, le toucher et les sensations sur la peau sont au cœur des berceuses et des enfantines, également appelées jeux de nourrice. Le sens tactile, déjà mature dans le ventre maternel, est sollicité de manière permanente dans le quotidien du nourrisson, lors des soins que le parent lui apporte. Dans les enfantines, le trajet des doigts sur la peau associé à la douceur des paroles et à la mélodie sur laquelle elles sont posées font vivre à l'enfant un moment de jeu sur son corps, mais aussi un moment de bien-être. C'est pourquoi au-delà des perceptions sensorielles, les comptines font aussi vivre des expériences émotionnelles, mémorisées dans le corps et dans l'esprit de l'enfant, que nous développerons plus tard.

## 2. La continuité sensorielle postnatale

Du point de vue psychique, la voix humaine, en particulier la voix maternelle, est déjà marquée dans la vie de l'enfant puisqu'il la percevait pendant la grossesse. Cette voix, tout comme celle des proches, était atténuée et prenait la forme d'une mélodie rythmant la vie du fœtus. De cette façon, la chanson modèle à la fois les premières expériences de rencontre avec la parole et l'inscription du fœtus dans l'ordre des signifiants. Bustarret (1998), cite Anzieu (1976) lorsqu'il dit que « *les capacités mentales s'exercent d'abord sur du matériel acoustique* ». Chez Grimbert (2004) aussi, tout commence par des chansons, avec l'élaboration



in-utero de la structure mélodique qui assurera le lien avant/après la naissance : « *Avant même de naître, l'enfant perçoit, sous une forme musicale, la rumeur du monde et les messages qui lui sont adressés. Un embryon de chanson, serait-on tenté de dire : sur la rythmique du cœur murmure la ligne de basse de la voix paternelle et, flottant sur cet accompagnement comme une invitation au sens, se développe la mélodie de la voix maternelle.* » Dans le ventre maternel, l'ouïe touche le fœtus à la fois de manière globale, faisant naître chez lui les premières prises de conscience qu'il existe un environnement extérieur, mais aussi du point de vue intrinsèque puisqu'il vit ses premières sensations. La chanson et la musique sont donc présentes bien avant le langage dans la vie, aussi comprenons-nous pourquoi elles sont tellement liées à l'émotion. Grimbert (2004) poursuit : « *Lorsqu'enfin, l'enfant voit le jour, ses parents déposent tout naturellement, sur cette portée déjà en place, leurs paroles accueillantes et lui adressent la première chanson de son histoire, une chanson d'amour. Viennent alors, berceuses, comptines, inventions chantées pour rythmer la vie quotidienne : les premières années de la vie de l'enfant sont décidément musicales.* » Après la naissance, la mélodie perdure et les mots vont prendre corps, assurant ainsi une réelle continuité transnatale. Le motherese employé par les parents reprend l'exact modèle de la chanson : des paroles posées sur une mélodie. Pour Bustarret (1998), la musique a un rôle fondamental : « *Sa pratique régulière dans le chant, la danse, les rythmes, en plus de toutes les expérimentations sonores (...) facilite un grand nombre d'acquisitions. Pourquoi ? Parce que la musique réalise l'équilibre du sensoriel et du mental : elle constitue une des meilleures pistes d'entraînement de l'appareil sensori-moteur.* ». Musicales mais aussi verbales, les comptines et les berceuses s'inscrivent dans la continuité du motherese et s'intègrent dans ce qu'on appelle le bain de langage. Castarède (2007) fait justement le lien entre bain de langage dans lequel l'enfant est accueilli et ses capacités futures à entrer dans la langue : « *À travers la communication infra verbale qui passe aussi par les regards, les mimiques, les gestes, les postures, l'enfant accède à la parole. (...) C'est parce qu'il est accueilli dans un bain de langage, de voix, de musique, où l'échange tient une place essentielle, que l'enfant accède au langage et à la chanson...* ». Nous ne développerons pas ici l'intérêt des comptines dans le développement du langage oral car il a fait l'objet d'autres mémoires d'orthophonie, mais il est évident que la comptine sollicite toutes les caractéristiques non-verbales de la communication et qu'elle peut intervenir en soutien à la communication verbale.





La musique et la chanson accompagnent ainsi l'enfant de la vie intra-utérine jusqu'à sa naissance et après. Elles prennent donc une place très importante dans le développement cognitif.

### 3. La comptine, un espace transitionnel et relationnel

#### ■ Les interactions

Apter (2009) reprend Winnicott qui disait que le bébé seul n'existe pas. Il n'existe que parce que son entourage lui prodigue des soins et lui offre de l'attention : « *Tout est en place pour que ce nouveau-né échange et incite les adultes autour de lui à l'inviter à la vie humaine complexe et donc source d'exploration et d'intérêt* ». C'est donc dans le cadre des interactions précoces entre parent et enfant que la comptine va pouvoir être employée. Ces échanges, construits de regards, de gestes et de jeux, interviennent dans tous les moments de la vie de l'enfant. Ils sont récurrents et parfois différents, donnant à l'enfant l'occasion de soutenir son attention et son intérêt pour l'autre : « *Les chansons de l'enfance aident au nouage de la relation, en sollicitant de fait une attention réciproque, faite d'ajustements intuitifs et inconscients du tonus, des rythmes et sonorités vocales.* (Ferveur, 2015) ». C'est pourquoi, les regards, au moment des interactions, tissent des liens intimes et construisent une relation soutenue par les mots, les rythmes, les mélodies et les gestes ritualisés.

La comptine, multi sensorielle, participe à l'élaboration de ces liens affectifs : « *Les mots racontent une histoire, le corps la met en scène, le temps lui donne sa dramaturgie et la voix de l'autre l'inscrit dans une relation d'amour, qui est l'élément sans lequel cet instant n'aurait pas de sens.* (Chaumié, 2004) ». Effectivement, bien plus que la signification de la comptine, c'est le moment de partage qui importe le plus. La comptine est donc prétexte pour jouer avec son enfant. Et comme le jeu, l'acte de chanter est de l'ordre de la gratuité : « *Si l'adulte ne chante que dans le but de faire chanter l'enfant, il ne laisse aucun temps pour le rêve et l'appropriation* (Chaumié, 2004) ». De plus, la comptine n'a plus aucun sens si elle est chantée pour être chantée. Elle perd son caractère intuitif, imprévu, qui lui donne tout son intérêt. Lorsque la comptine est employée de manière intuitive sans qu'aucun support extérieur n'intervienne, elle offre à l'enfant la possibilité de rêver et de créer son propre imaginaire. Elle est l'occasion de proposer des « *rêves éveillés* », selon l'expression d'Apter (2009).

En plus d'être multi-sensorielle, la comptine est un langage qui suscite l'intérêt de l'enfant. Les paroles sont douces et posées sur une mélodie répétitive. La comptine est donc la langue idéale pour communiquer et montrer à l'enfant que l'on s'adresse à lui. D'autre part, le

format de la comptine est idéal pour permettre au parent de l'utiliser régulièrement. En effet, toute la richesse de la comptine vient du fait qu'elle est courte et qu'elle peut ainsi être mémorisée aisément et récitée à tout moment de la journée. Comme la comptine est courte, elle possède un meilleur rendement de communication. Lorsque la comptine est suffisamment utilisée, elle construit des régularités et peut rassurer dans les moments d'appréhension : « *Certainement est-ce le premier effet consolant de ces comptines, que d'offrir à chaque fois la promesse d'une expérience de rassemblement et de continuité, malgré les séparations et les discontinuités* (Ferveur, 2015) ». À la maison, pendant le repas, le change, au moment de l'habillement ou en extérieur, la comptine peut être chantée et rechantée, elle reste toujours la même. La comptine peut aussi permettre au parent de donner du sens aux mots chantés. Par exemple, en croisant un escargot au cours d'une promenade, le parent pourra aisément chanter « Petit escargot porte sur son dos » avec l'enfant, créant ainsi un moment d'échanges et profitant du contexte pour donner du sens à cette comptine. Elle peut être l'occasion de construire des liens entre ce qui est dit (le symbole, le signifiant) et ce qui est vu (le signifié). Pour Apter (2009), c'est grâce à ces interactions affectives que la réalité devient porteuse de sens, puisque le bébé se construit un monde cohérent « *en partie par et pour les émotions qui l'entourent* ».

#### b. L'espace de créativité

La comptine permet également une distanciation car elle crée un espace dans lequel l'imaginaire peut intervenir. L'expérience pluri-sensorielle de la comptine ouvre un espace de créativité et d'imaginaire, un espace de liberté. Les comptines offrent la possibilité de faire vivre des aventures et de prêter des sentiments et des émotions aux animaux par exemple. Ainsi, une puce et un pou peuvent jouer aux cartes alors que l'âne peut avoir mal à la tête et porter toutes sortes de vêtements et accessoires. Les histoires racontées ouvrent à l'enfant tout un champ de possibilités. Le grand méchant loup est humanisé, mais garde pour autant son instinct chasseur. Comme dans les livres ou les contes, parler de ce qui effraie permet à l'enfant de rencontrer cette peur et de mieux l'appivoiser. Les sentiments et les émotions ont souvent une place de choix dans les formulettes. Dans « Mon petit lapin a bien du chagrin », la comptine alterne tristesse, symbolisée par un rythme lent et une prosodie monocorde, et euphorie, chantée selon un rythme soutenu et une prosodie enjouée. Le tout-petit apprécie tout particulièrement ce type de comptines, car de tels sentiments sont connus et le déroulement ne laisse pas de place à l'imprévu. Il connaît déjà la suite chantée et s'en réjouit par avance. C'est un véritable jeu entre parent et enfant que de faire semblant d'être triste ou gai pour mieux s'adapter à la chansonnette. Elle rappelle les premiers jeux de tromperie, vers 4 à 6 mois, lorsque le parent



intégrait des moments de surprise dans le quotidien bien réglé du tout-petit. La comptine est dans cette continuité, et apporte une nouvelle manière de jouer avec son enfant : « *Par le pouvoir qu'elles ont de captiver petits et grands, d'enchanter, de suggérer, elles rappellent ce temps où, dans un cadre relationnel enveloppant, on jouait avec l'autre en exprimant amour, haine, peurs et angoisses, permettant tantôt un moment de plaisir partagé, tantôt de tempérer, de calmer, et consoler.* (Ferveur, 2015) ».

En grandissant, l'enfant va constituer son propre patrimoine, ses propres connaissances des comptines. Vers 1 an, les gestes et le rythme du corps sont les plus prégnants, et l'enfant peut aisément les reproduire. Parfois, il peut reprendre la mélodie, démontrant ainsi ses capacités d'appropriation et d'apprentissage. La comptine stimule donc les fonctions exécutives du tout-petit. Par la suite, l'enfant répètera des bouts de phrases, le plus souvent les rimes de fin de phrases, ou le refrain. Le processus de mémorisation est particulièrement actif lorsque l'enfant reprend par lui-même une comptine ou lorsque que le parent ébauche les premiers mots et que l'enfant les complète. Vers 3 ans, le langage et la chanson étant déjà bien ancrés chez lui, l'enfant peut les manipuler aisément pour inventer de nouvelles comptines. La comptine possède des caractéristiques le plus souvent identiques. Comme dans une histoire, il s'agit souvent d'un personnage central qui évolue dans un décor, à qui il arrive une péripétie et un heureux dénouement. Par exemple, dans la comptine « Le grand cerf », le personnage principal est le cerf, le décor est sa maison dans la forêt, la péripétie est l'arrivée du lapin et le dénouement est la rencontre cordiale entre les deux personnages. Très visuelle, la comptine est donc parfaite pour susciter l'imagination des 3-5 ans et leur mémoire. Pour Bustarret (1998) : « *En utilisant la comptine, nous donnons les conditions favorables pour ouvrir les champs de la créativité. Nous l'avons vu, les comptines sont modifiées au fur et à mesure, et il est souvent facile de rajouter des couplets inventés avec l'enfant.* » Ainsi, le « Le grand cerf » est une de ces comptines que l'on peut poursuivre en ajoutant d'autres animaux.

## ■ Le rythme

- Le rythme des comptines répond au besoin de l'enfant

La comptine, c'est avant tout du rythme, et le rythme c'est la vie. Pour De Franceschi (2005), l'omniprésence du rythme dans la vie de l'être humain est créateur de sens, un sens différent de celui des mots, qui rappelle ce qui se joue sous les mots, la pulsion de vie. Pour Ben Soussan et al. (2007), le rythme constitue pour le bébé son premier outil pour découvrir le monde, mais aussi pour se rassembler, faire acte de cohésion et d'intégrité.

La rythmique de la comptine est un écho intime chez l'enfant. Dans le ventre maternel, bercé par le rythme expressif de la voix de sa mère, et enveloppé par le rythme du cœur et des balancements, le fœtus vit ses premières expériences avec le monde extérieur. Particulièrement sensible aux rythmes binaires, du type présence/absence, accélération/ralentissement, tension/détente, le tout-petit retrouve dans l'accent, la prosodie et la scansion de la comptine, un sentiment familier ressenti lors de la gestation. Les balancements de la berceuse, ou la gestuelle des comptines qui invitent à la danse, rappellent l'enveloppe rythmique in-utero, et affinent ce que De Franceschi (2005) appelle la « *continuité du sentiment d'exister* ». Le sentiment d'exister se construit donc bien avant la naissance. La chanson est ainsi fondée par la répétition et les rythmes simples qui font écho aux nombreux rythmes auxquels obéissent les fonctions vitales et les besoins du corps. Pour Freud, relaté par Grimbart (2004), il y a un parallèle évident avec le psychisme puisque les pulsions et l'inconscient sont constitués de rythmicité. La répétition de la mélodie et des paroles et la régularité des rythmes de la comptine remplissent le rôle de « retour du même » auquel les enfants aspirent.

En grandissant, les enfants continuent de chercher des rythmes, comme lorsqu'ils jouent à la corde à sauter ou à la balançoire. Nous l'avons évoqué, l'ordonnement et les régularités permettent au tout-petit de se donner des repères, des régularités, et le sentiment de détenir un certain pouvoir sur les choses. Toutes les comptines se scandent mais certaines reprennent un élément que les enfants apprécient particulièrement, le comptage. Qu'il se réalise avec ou sans chiffre, dans l'énumération des parties du corps par exemple, le comptage permet que chaque chose soit bien identifiée et à sa place. La stabilité de la comptine, apportée par le caractère fixe et ordonné des paroles, apporte une sécurité et une stabilité intérieure dont l'enfant a besoin pour grandir dans un monde en perpétuel mouvement.

- Le rôle du rythme dans l'élaboration de la mémoire

La mémoire est une fonction exécutive qui peut être stimulée de plusieurs manières. En effet, le processus de mémorisation est facilité par le rythme et les régularités, et par les émotions. Or, la comptine est un outil constitué de rythmes et qui suscite chez l'enfant un ensemble d'émotions.

Des études ont démontré les liens entre émotions et cognition, c'est pourquoi toutes les interactions à l'origine de l'émergence des émotions chez l'enfant ont un impact évident sur le développement de la pensée. La comptine fait évidemment partie de ces formats d'interactions. Ansel (2010) cite Storbeck, Clore (2007) ou encore Baumeister et al. (2007), qui ont étudié les



liens émotions/cognition. Pour les chercheurs, les deux processus sont interdépendants et « *les expériences émotionnelles conscientes stimulent le processus cognitif* ». Ainsi, lorsque l'enfant est dans le plaisir de l'échange avec son proche ou lorsque le parent joue les émotions racontées dans les comptines, la pensée est sollicitée : « *Les émotions sont bien ancrées dans notre cerveau et dans notre mémoire, c'est pour cette raison que la cognition est en permanence sous leurs influences.* (Chanouf, 2006) ».

Si l'émotion participe activement à la mémorisation, le rythme, la versification, et la simple mélodie employée dans la comptine favorisent également le processus de mémorisation et l'activation des zones cérébrales impliquées.

Les paroles employées dans la comptine sont parfois choisies pour leur sens, parfois pour la sensorialité qu'elles procurent en bouche. Elles peuvent aussi être chantées pour leur articulation qui participe à la rythmique de la comptine. Comme dans un poème, les couplets et le refrain sont souvent écrits en vers, et en rimes croisées, enchâssées ou simples. Les rimes ont quelque chose de fusionnel, puisqu'elles se ressemblent et s'assemblent tout au long de la comptine. Avec leur récurrence, elles deviennent des repères pour la mémoire auditive, et répondent au besoin de régularité des enfants. Les refrains, fredons ou ritournelles du type « *miroton, miroton, mirontaine* » ou « *pirouette cacahuète* » sont choisis pour leur sonorité et sont placés au milieu des couplets pour marquer une pause, et aider à la mémorisation et à l'anticipation. Cette manière d'écrire les paroles en vers apporte un rythme autre que la pulsation ou la vitesse à laquelle la comptine est chantée. Ainsi dans « *Mon petit lapin a bien du chagrin* », les couplets font 10 pieds, leurs paroles et leurs rythme sont lents, tandis que les refrains font 8 pieds et sont au contraire chantés très rapidement. Dans cette comptine, il y a donc plusieurs rythmes, ceux des rimes et ceux créés par l'alternance couplet/refrain. Finalement, la comptine est davantage un « *rythme verbal* » selon l'expression de Besche (1979) : « *Ni poésie ni chanson, la comptine est un rythme verbal, sorte de langage-musique, palier entre les jeux-vocaux des tout petits et l'expression de la pensée qui s'organise.* ».

Les comptines randonnées sont particulièrement adaptées pour travailler la mémorisation puisqu'elles font répéter le premier vers de chaque couplet avant de poursuivre l'histoire. La mémoire auditive s'éveille au contact de la chanson puisqu'elles suivent la même structure. Par exemple, dans « *Alouette* » ou dans « *Mon âne* », il s'agit toujours de remonter du dernier vers au premier comme dans un système de boucle :

*« Mon âne, mon âne a bien mal à la tête, Madame lui fit faire un bonnet pour sa fête, et des souliers lilas, la la, et des souliers lilas.*

*Mon âne, mon âne a bien mal aux oreilles, Madame lui fit faire, une paire de boucle d'oreilles, un bonnet pour sa fête, et des souliers lilas, la la, et des souliers lilas*

Mon âne, mon âne a bien mal à son cou, Madame lui fait faire un beau cache-nez tout doux, une paire de boucles d'oreilles, un bonnet pour sa fête, et des souliers lilas, la la, et des souliers lilas... ».

Le vers « et des souliers lilas, la, la, et des souliers lilas » revient à chaque fin de couplet et au fur et à mesure de la comptine, un nouveau vers s'ajoute. Les séquences ajoutées sont courtes, ici une partie du corps et un accessoire, même si la comptine est plutôt longue, et l'imitation juste après l'écoute fait travailler la mémoire immédiate. Le rythme de la comptine créé par ces vers, l'inscrit dans une régularité construite par la répétition, importantes dans le processus de mémorisation. Quant à la mélodie, même si elle est transposée dans d'autres couplets, elle est reprise en boucle et favorise également l'enregistrement en mémoire.

La mémoire différée est également favorisée par l'emploi des comptines car elle est liée à la mémoire immédiate. Dans la vie de tous les jours, il est évident que les comptines sont reprises à intervalles plus ou moins réguliers dans le temps et dans la durée. Comme les comptines sont connues des parents, et qu'ils n'ont pas besoin de se référer à un document écrit, il est plus facile pour eux de l'employer à n'importe quel moment de la journée, et ainsi de stimuler la mémoire différée de leur enfant. Progressivement, ces comptines vont s'inscrire de plus en plus profondément dans leur mémoire, et c'est pour cela que, même adultes, nous avons en nous les paroles des chansons que nous chantions étant petits.

#### 4. Le corps

- La découverte de son corps et du rôle qu'il possède dans la prise de conscience de l'espace-temps

Le corps est au centre de la construction cognitive de l'enfant car il vient au monde avec ce corps. Il est le point où convergent toutes les stimulations extérieures et aussi le point d'où partent les actions de l'enfant sur son environnement. Le corps représente à la fois un espace relationnel et une limite entre le dedans et le dehors, entre le soi et le non-soi. Il est distinct du schéma corporel, le résultat d'un processus psychique, dont l'objet central est la relation à



autrui. Que ce soit pour découvrir son corps, ses parties, son ensemble, ou l'appréhender dans un espace aussi vaste que celui dans lequel grandit l'enfant, la comptine a son rôle à jouer.

Dans les premières comptines proposées au nourrisson, comme « La p'tite bête » ou « Je fais le tour de ma maison », le parent propose à l'enfant de ressentir les parties de son corps. Ben Soussan (2014) affirme que ce type de comptines sert à « *présenter son corps à l'enfant* », et à en découvrir les limites. Du sens tactile émergent alors des sensations plus profondes, des sensations proprioceptives, qui vont résonner dans le corps de l'enfant et solliciter sa sensibilité intéroceptive. Le toucher du corps l'érotise : « *C'est bien par ces jeux de doigts, ces caresses rimées que naît le corps érogène de l'enfant.* (Ben Soussan, 2014) ». Cazalet (2014) explique : « *ces premiers jeux de mains et de corps éveillent l'enfant à l'érotisme nécessaire à sa vie, tout en fixant les frontières à ne pas dépasser.* ». Le corps de l'enfant devient donc lieu de plaisir physique et plus tard objet de jouissance mentale. Par ailleurs, les caresses du parent sont associées au regard aimant de celui-ci et font émerger chez l'enfant des émotions dont la trace inconsciente perdurera jusqu'à l'âge adulte. Si les paroles chantées lors de l'enfance ne restent pas dans la mémoire de l'enfant, elle reste dans la trace qu'elles dessinent sur le corps : « *en associant les mots au toucher, le corps devient mémoire de la voix* (Chaumié, 2003) ». « *Mémoire du corps, mémoire du cœur* », chaque émotion ressentie est inscrite dans le corps et dans le cœur. Percevoir les expressions du visage permet à l'enfant de découvrir les émotions de l'autre et de les ressentir. Le regard maternel lui renvoie une image unifiée de son corps, luttant ainsi contre le morcellement. Ben Soussan (2014) explique que ces échanges de regards ont une importance toute particulière dans « *l'expérience de l'image spéculaire, le futur stade du miroir se prépare déjà dans ces petits jeux de visage.* ».

Quand la comptine se joue sur l'espace du corps de l'enfant, celle-ci participe à rendre visible l'espace-temps, et à instaurer des régularités. Chaumié (2004) explique que le jeu de nourrice est comme une partition sur laquelle la chanson se déroule. Ainsi, le tout-petit est sensibilisé aux notions fondamentales d'espace (le corps) et de temps (la durée de la chanson). Le trajet des doigts concrétise la notion de temps qu'il rend visible. Les séquences des comptines se déroulent toujours de la même manière, avec les mêmes participants, sur les mêmes paroles, la même mélodie et le même rythme, et le plus souvent dans le même lieu de jeu. Comme nous l'avons noté précédemment, Marcelli (1996) parle d'une pensée constituée d'un ensemble articulé de représentations et de « *séquences historicisées* ». Or, la comptine suit une organisation identique avec un début et une fin. Elle entre donc dans le champ des régularités et en ce sens, elle influence forcément l'élaboration spatio-temporelle chez l'enfant.



Plus tard, lorsque l'enfant découvre les comptines employées dans les rondes, son développement psychomoteur s'affine, et la perception spatiale également. En effet, ce type de jeu permet à l'enfant de bouger dans l'espace et de mieux en mieux l'appréhender. De la même façon que l'enfant dessine l'avancée de la comptine sur l'espace du corps, le déroulement de la ronde représente également le temps. En effet, certaines paroles prononcées lors de ce jeu, invitent à se baisser ou à changer de sens de rotation par exemple. L'acte moteur permet de familiariser l'enfant au rythme de la comptine mais aussi à son déroulement, sans compter l'impact d'un abaissement sur le système vestibulaire. Bustarret (citée par Gauthier et Lejeune, 2008) explique « *qu'à travers ses mouvements et ses déplacements, l'enfant va aussi prendre conscience du temps et de l'espace : cette perception spatiotemporelle est liée à la qualité de la réception auditive (temps) et visuelle (espace) et aux liaisons établies entre les deux.* ».

#### b. Du plaisir corporel au plaisir cognitif

Si la comptine participe à la constitution d'un environnement stable et rassurant, elle peut aussi être l'objet de jeux et de tromperies. Vers 4 à 6 mois, les phases d'éveil du tout-petit sont plus longues et donnent lieu à de nouvelles interactions. Le quotidien est déjà bien ancré dans la vie du tout-petit, et dans ces régularités le parent va pouvoir jouer avec l'enfant, en proposant des effets de surprise. Pour Grosléziat (2012), bien que les comptines soient répétitives, le parent intègre toujours une certaine variation prosodique ou rythmique, assurant un intérêt permanent de l'enfant et un éveil maintenu. Les variations apportées par l'entourage vont permettre à l'enfant de s'intéresser aux détails, et de puiser un geste, une syllabe, une onomatopée qu'il reprendra par la suite dans les échanges avec son parent. Groszéliat (2012) reprend le terme de « mimisme » pour qualifier ce qui n'est pas pour elle une simple imitation : « *parce qu'à travers son comportement, l'enfant rejoue, transpose, invente : par le biais de ses gestes mimiques, l'enfant développe une capacité de plus en plus grande à comparer et combiner les éléments entre eux.* ». La comptine de gestes, et en particulier l'enfantine, est particulièrement bien adaptée à ce genre de jeu entre parent et enfant. Dans « la p'tite bête qui monte », le parent va pouvoir arrêter subitement le parcours sur le corps de l'enfant, ouvrant ainsi un espace de pensée (Marcelli, 1996). En ménageant le suspense, le parent offre à son enfant la possibilité de penser en imaginant la suite du jeu ou de participer en poursuivant la comptine par lui-même. Le plaisir de l'enfant glisse donc progressivement du simple plaisir sensoriel de la chatouille finale, au seul plaisir d'imaginer la chute finale avant même qu'elle n'arrive. D'autre part, les enfantines permettent au petit d'apprendre à patienter. Pour Chaumié (2004), cet apprentissage de la patience est essentiel puisque l'attente est nécessaire dans l'accès





au langage et à la musique. En effet, tous deux nécessitent que l'enfant attende la fin de la phrase parlée, ou de la phrase musicale, pour en comprendre le sens.

Cambier (repris par Sèvre-Ferrieu, 2014) explique que l'expérience inconsciente du schéma corporel est « *référence à nos sensations, départ de nos actions, repère de notre orientation* ». Il est vu comme un point fixe, une stabilité d'où partent toutes nos actions, nos relations aux autres et à l'environnement. En favorisant son processus, la comptine, mais aussi l'imitation des gestes qui y sont associés, représentent un outil très intéressant à proposer aux parents. D'autre part, la manipulation des objets, dont nous avons dit qu'elle est essentielle dans les expérimentations et dans la structuration de la pensée, ne peut se faire que lorsque l'enfant a connaissance de la situation de son corps dans l'espace, de son étendue corporelle et de ses possibilités fonctionnelles. Une meilleure compréhension de son schéma corporel permet une utilisation plus efficace de son corps et donc de meilleures possibilités d'expérimenter, au moyen notamment de l'imitation.

L'imitation est un moyen d'apprentissage ou d'échange pour l'enfant. Elle est présente dès la naissance et s'enrichit au contact de l'environnement social et physique. Nadel et Potier (2002) expliquent : « *L'imitation se développe lorsque l'on s'en sert, et avec elle se développent des répertoires d'actions, de représentations motrices, de relations d'affordance entre objets et actions, et avec elle s'exerce l'agentivité dans la distinction entre ce que je fais et ce que je vois l'autre faire similairement, la référence à l'autre comme semblable et partenaire. Tout cela, je peux en bénéficier en imitant.* ». Lorsque l'enfant maîtrise de mieux en mieux son corps, des gestes et sa coordination, les comptines de doigts sont l'occasion idéale de rejouer la formulette et ainsi de renforcer le processus d'imitation, essentiel dans la construction psychique.

#### ■ L'étude des systèmes dynamiques : quand corps et pensée s'enrichissent mutuellement

L'étude des systèmes dynamiques a apporté des éléments quant aux liens qu'entretiennent corps et pensée. Pour Corbetta (2000) « *Le corps est le foyer de nos pensées.* ». Les émotions, les sensations, le langage, les échanges se font par l'intermédiaire du corps. Mais, comme l'imitation, cette communication n'est pas unilatérale. Pour la chercheuse, le corps n'a pas qu'un rôle d'effecteur mais les relations qui le lient à la pensée sont bidirectionnelles. Les expériences sensorielles et motrices apporteraient donc un retour au niveau cérébral et influenceraient de cette manière son organisation fonctionnelle. Ainsi, les représentations et les

structures cérébrales ne seraient pas figées mais au contraire seraient en perpétuelle auto-organisation. Les propriétés de l'organisme, biologiques, biomécaniques et développementales, affecteraient les connaissances de l'enfant et ses décisions lorsqu'il doit agir sur son environnement. C'est pourquoi, lorsque les capacités motrices évoluent, l'élaboration de la pensée se modifie. C'est parce que le corps évolue que la pensée change, et pas l'inverse selon la théorie des systèmes dynamiques. Corbetta (2000) prend l'exemple du développement de la marche et du retour à l'utilisation des deux mains lors de la préhension des objets de petite taille. Pour certains chercheurs, quand, vers 1 an, les enfants recommencent à saisir des objets avec les deux mains alors qu'ils savaient les prendre avec une seule, c'est qu'il s'agit d'une régression liée à une réorganisation neuromotrice. Pour Corbetta (2000), ce retour à l'utilisation bimanuelle est lié au développement d'une nouvelle conduite sensorimotrice, le développement de la marche. Si, pour la scientifique, il y a effectivement réorganisation neuromotrice, elle est aussi liée à une réorganisation cognitive par laquelle l'enfant doit intégrer de nouveaux patterns comportementaux à ceux précédemment acquis. Avec cet exemple, Corbetta (2000) démontre que *« les relations entre corps et pensée sont mutuelles et réciproques et que l'évolution du comportement se situe bien au cœur des interactions entre corps et pensée. »* D'autre part, *« tout processus d'apprentissage et d'adaptation du comportement passe par la maîtrise du corps dans son environnement et cette maîtrise est acquise par la pratique et l'utilisation du corps avec notre pensée. »*.

Dans le cadre de l'utilisation de comptines à gestes, il est donc évident qu'elle peut favoriser ces échanges entre corps et pensée et ainsi renforcer l'élaboration cognitive. Lorsque l'enfant reprend avec le parent les gestes de la chanson, il affine la maîtrise de son corps, et renforce les liens entre ses comportements et sa pensée.

#### d. La construction de soi et la rencontre avec les autres

*« Un atout des comptines est qu'elles grandissent avec l'enfant (Gauthier, Lejeune, 2008) »*. À chaque âge, le parent peut proposer des comptines différentes qui vont apporter à l'enfant ce dont il a besoin au bon moment. C'est pourquoi les berceuses et les enfantines sont mieux appropriées pour le tout-petit et les jeux de tape-mains ou de corde à sauter aux plus grands. Gauthier et Lejeune (2008) expliquent combien les parents possèdent une *« intuition du changement »* et ont la faculté à proposer ce qui va permettre à leur enfant d'évoluer. Autrement dit, ils se placent de manière intuitive dans la zone proximale de développement dont parlait Vygotski.



La comptine crée une continuité sensorielle entre la vie intra-utérine et la vie aérienne. Du point de vue psychique, elle participe également à poursuivre le processus de construction de soi. En effet, lors de la gestation le parent s'adresse déjà au fœtus, créant chez lui le sentiment d'exister. En proposant des jeux de nourrice comme moyen d'interaction, le parent donne à son bébé une place de véritable interlocuteur et contribue de cette manière à le faire naître symboliquement, en tant que personne à part entière. Pour Le Coz (2009), la caresse révèle chez celui qui l'offre les valeurs, douceur et tendresse, auxquelles il est intimement attaché, et fait naître chez celui qui la reçoit la représentation d'être : « *Dans le temps même où elle me révèle à moi-même les valeurs qui me sont les plus chères, la caresse transforme son destinataire. Elle change la représentation qu'il se fait de lui-même. En posant ma main sur la peau de son bras, de sa joue ou de son front, je le fais naître en tant que « prochain »* ». De plus, les comptines font partie d'un patrimoine commun : « *Elles tiennent lieu de patrimoine narratif populaire, universel, héritées de la tradition orale, transmises de génération en génération* (Ben Soussan, 2014) ». En transmettant cet héritage, le parent inscrit son enfant dans une lignée. Il lui attribue de cette manière une place au sein de sa famille et lui offre également la possibilité d'être lui-même le passeur de ce patrimoine familial.

L'enfantine permet aussi de faire le lien entre deux personnes en donnant aux gestes ritualisés le rôle de médiateur entre le corps de l'adulte et celui de l'enfant. La berceuse permettait de créer une illusion de fusion entre le corps de l'enfant et celui de l'adulte. L'enfantine maintient à la fois ce lien mais intègre petit à petit une certaine distance. Pour De Franceschi (2005), la gestuelle des comptines interroge le rapport champ visuel et champ auditif, dont nous avons noté qu'ils apportent ensemble des informations que l'enfant est capable d'interpréter très tôt. L'alternance proximité/séparation détermine pour l'auteur une spatialisation qui agit comme « *aire transitionnelle* » entre la mère et son enfant. Blouin et Pylouster (2011) parlent également de la comptine comme d'un « *espace relationnel et transitionnel* » qui médiatise le « *corps à corps* » entre adulte et enfant. C'est pourquoi, même si la comptine permet de rapprocher parent et enfant, elle délimite également une certaine frontière entre les deux corps. En effet, les gestes sont limités sur le corps de l'enfant, et ne concernent plus un englobement total comme dans la comptine. De cette manière, et nous l'avons déjà évoqué, les enfantines permettent de ressentir les limites corporelles, d'investir son propre corps et de découvrir que le processus d'apprentissage de la vie, du corps et du langage, ne forme qu'un seul et même processus (De Franceschi, 2005). En effet, le trajet des doigts dans « La petite bête qui monte » suit un rythme donné par les mots, prononcés plus ou moins

vite par le parent. De Franceschi (2005) parle de « *corps de parole* », dont la trace du langage est laissée par le trajet des doigts sur le corps de l'enfant.

- Des comptines pour se différencier

Si les enfantines aident l'enfant et le parent à se retrouver, mais aussi de prendre conscience de la distance physique entre eux, elles lui permettent tout autant de se différencier psychiquement : « *[la comptine] l'aide à se différencier en tant qu'individu séparé de sa mère* (Blouin et Pylouster, 2011) ». Les « jeux de tromperie », comme le sont les enfantines, ouvrent la brèche de l'altérité car l'adulte surprend et fait défaut à l'enfant pour mieux le retrouver à la fin. Ces jeux permettent de vérifier que les deux partenaires sont bien différents, qu'ils ne sont pas confondus. Les attentes de l'un ne sont pas nécessairement celles de l'autre et, dans ces moments d'interactions, l'enfant apprend à se différencier de l'autre et à se construire en tant qu'être à part entière. Pour Ferveur (2015) : « *[les enfantines] invitent l'enfant à la séparation par une chanson au texte rythmé et prévisible, lui permettant de garder un contact psychique permanent alors même que le contact physique se fait discontinu. Ici c'est l'articulation conjointe du regard et du sonore qui allie sensations motrices, kinesthésiques, d'espace (rebondissant, haut-bas, assise ouverte sur les genoux ou ouverte précipitante...); d'œil à œil, de bouche à bouche (rires de plus en plus sonores-chansonnette de l'adulte souvent reprise en chœur par l'enfant (...))* ». Par les caresses lors du jeu de nourrice, l'enfant s'approprie son corps, développe ses perceptions et ses sensations. Il peut ainsi créer un lien avec lui-même mais aussi découvrir la limite entre son monde et celui de l'autre. Les jeux de nourrice permettent ainsi de découvrir la notion d'altérité tout en gardant la sécurité enveloppante du lien maternel. L'espace transitionnel, dont nous avons parlé, devient un espace de créativité où l'enfant reçoit à la fois sécurité et langage, et dans lequel il peut se situer en tant de sujet : « *L'espace transitionnel se situe à la suture de l'intime et du social, du public et du privé. Énoncer ces formulettes, c'est commencer à affronter la vie sociale, l'autre, le monde ; c'est déjà sortir de soi.* (Ben Soussan, 2009) ». Nous l'avons noté, l'enfantine « La p'tite bête qui monte » symbolise ce type de jeux, mais c'est aussi le cas dans la célèbre comptine « Bateau sur l'eau » qui expérimente la séparation.

Symboliquement, le jeu de renverse joue la séparation, la perte et les retrouvailles. En participant à ce jeu, le parent et l'enfant tentent de maîtriser la séparation inévitable entre leurs deux corps. La fusion maternelle n'existe plus et petit à petit, aidé par ce type de comptine, l'enfant prend le chemin de l'individuation. Le pouvoir des renverses est aussi de faire ressentir au tout-petit du suspens, « papa, maman, va-t-il/elle me lâcher ? », mais aussi des sentiments



contradictaires. Si la séparation symbolique et physique est jouée, dans un commun accord avec les deux participants, la bienveillance du parent l'est aussi. En jouant une fausse chute, la relation de confiance parents-enfant se consolide car le tout-petit sait que cette mise en danger lors du jeu n'est qu'illusoire et que son parent sera toujours là pour le retenir au dernier moment. L'objectif de cette comptine est donc à la fois de jouer la séparation physique et psychique, et de servir de réassurance et d'apaisement pour l'enfant lorsque le parent le ramène vers lui à la fin de la formulette.

- Les comptines pour se connaître et trouver sa place

Les comptines de gestes ont une symbolique fortement marquée car le plus souvent elles se chantent en utilisant les doigts et les mains, expérimentant le tout et la partie. En effet, les mains peuvent ne faire qu'un mais elles peuvent aussi être constituées de cinq parties, les cinq doigts. Dans « Ainsi font font font », les mains sont prises comme un tout et représentent des marionnettes. Dans le déroulement de la comptine, ces marionnettes appellent à la danse et participent par ailleurs à l'élaboration de la permanence de l'objet en disparaissant et réapparaissant sous les yeux du tout-petit. Pour Ferveur (2015), cette comptine est un : « *Véritable Fort-da sonore et gestuel, Trois petits tours et puis s'en vont est un bel exemple de ces chansons-actions où la coordination de la voix du regard et du geste joue un rôle structurant, autant pour la capacité de l'enfant à partager et à organiser son attention entre les mains et le visage de sa mère, ainsi que dans le phrasé de son chant, que la capacité à pouvoir se figurer la présence de l'objet, qui ne prend sens que dans la référence à son absence, ici mise en scène, annoncée, par la bouche gestuelle miment les marionnettes qui disparaissent et réapparaissent.* ». D'autres comptines, dont le thème est l'exploration du corps entier, reprennent cette notion de « tout » et « parties ». C'est notamment le cas de « Savez-vous plantez les choux ? » qui permet aussi à l'enfant de reconnaître, dénombrer, délimiter et mémoriser les parties de son corps. Enfin, cette formulette permet de développer la notion de spatialité qui sera le modèle pour l'appréhension du monde extérieur.

Dans les comptines de doigts comme « Cinq petits doigts partent en vacances », chaque doigt prend un rôle différent, notamment celui de membre d'une même famille. Symboliquement, le tout-petit peut s'identifier à l'auriculaire, le plus petit de tous les doigts, qui est toujours le plus malmené de tous. Du point de vue développemental, le fait d'énumérer les personnages en touchant les doigts de l'enfant crée un nouveau rapport entre les sensations tactiles, kinesthésiques et rythmiques. Encore une fois, l'anticipation de l'enfant devient

possible puisque le temps est marqué par l'avancement de l'énumération orale et de l'énumération sur les doigts.

D'autres comptines par énumération renforcent cette construction identitaire du tout-petit. Par exemple, dans « Quand trois poules vont aux champs », il existe un ordre. Chaque personnage est distinct des autres et a une place unique. Dans ces thématiques, le tout-petit trouve un écho avec sa propre situation. À une période où l'enfant n'entre pas encore en relation avec les autres mais se situe à côté des autres, il a besoin de trouver sa place. Dans la famille ou à la crèche, trouver sa place est synonyme de sécurité et lorsque le petit chante avec le parent « *Quand trois poules vont aux champs, la première passe devant, la deuxième suit la première, la troisième vient la dernière* », il comprend petit à petit ce qu'est l'altérité. Chaque poule a sa place tout comme lui a sa place au sein de sa communauté. De même dans la comptine randonnée « Biquette ne veut pas sortir du chou », il est intéressant de voir qu'il existe une « chaîne alimentaire » ou tout du moins une « hiérarchie » :

*« Ah! tu sortiras, Biquette, Biquette,  
Ah! tu sortiras de ce chou-là ! (refrain x2)*

*On envoie chercher le chien,  
Afin de mordre Biquette  
Le chien ne veut pas mordre Biquette.  
Biquette n'veut pas sortir du chou !*

*Refrain*

*On envoie chercher le loup,  
Afin de manger le chien.  
Le loup ne veut pas manger le chien,  
Le chien ne veut pas mordre Biquette  
Biquette n'veut pas sortir du chou !*

*Refrain*

*On envoie chercher le bâton,  
Afin d'assommer le loup.  
Le bâton ne veut pas assommer le loup.*

*Le loup ne veut pas manger le chien.  
Biquette n'veut pas sortir du chou !*

*Refrain (...)*

*On envoie chercher le diable  
Pour qu'il emporte le boucher  
Le diable veut bien emporter le boucher  
Le boucher veut bien tuer le veau,  
Le veau veut bien boire l'eau  
L'eau veut bien éteindre le feu,  
Le feu veut bien brûler le bâton,  
Le bâton veut bien assommer le loup,  
Le loup veut bien manger le chien,  
Le chien veut bien mordre Biquette  
Biquette veut bien sortir du chou:  
Ah! Tu es sortie Biquette, Biquette,  
Ah ! Tu es sortie de ce chou-là! »*



En effet, si le chien est capable de mordre Biquette, il aura pour autant un ennemi de taille le bâton, qui lui-même sera à la merci du feu et ainsi de suite. Cette comptine montre à l'enfant qu'il existe une intersubjectivité pour chaque acteur de l'histoire et que l'on trouve toujours plus fort que soi.

- Des comptines pour entrer dans la vie sociale

D'autres jeux vont apparaître en grandissant, profitant de l'évolution psychomotrice et cognitive de l'enfant. Il s'agit des comptines que l'on pourrait appeler des comptines sociales. Grâce notamment aux rondes, aux tape-mains, aux jeux du facteur ou de corde à sauter, d'autres processus vont se forger, en particulier la théorie de l'esprit mais aussi l'intégration de l'enfant dans la vie en société. Par exemple, les comptines énumératives sont celles qui vont permettre d'éliminer un à un les joueurs et de désigner par exemple qui sera le facteur. Ces « jeux chantés » entrent dans le cadre des jeux de groupe et permettent à l'enfant de développer son expression individuelle mais aussi de découvrir le sens de l'altérité. En effet, en se référant à une comptine connue de tous les participants, chacun s'engage à respecter des règles sociales et à intégrer des valeurs symboliques, comme il en existe également dans la vie adulte. Par ailleurs, lorsque l'enfant chante « voix dans la voix » avec ses amis une comptine, cela accroît son intégration dans le groupe et lui apporte un réel plaisir de « faire tous ensemble et en même temps (Gauthier, Lejeune 2008) ».



### A. Quelle problématique et quelle hypothèse ?

De nombreux mémoires d'orthophonie ou de professorat des écoles ont pour thème comptine et langage. Notre étude avait pour objectif de sensibiliser au fait que la comptine intervient bien avant que le langage ne se développe. Si le langage est l'expression d'une pensée construite, la comptine est le moyen le plus précoce de la stimuler. L'ensemble du potentiel de cet outil est donc méconnu par les parents et les professionnels.

Certains enfants sont familiers des comptines, soit parce que leurs parents, dès la naissance, ou leurs assistantes maternelles<sup>1</sup> les utilisent, soit parce qu'ils sont gardés dans des structures collectives, comme les crèches, où elles sont souvent proposées. Ces enfants bénéficient donc de toutes les stimulations qu'elles peuvent offrir. La comptine faisant partie du programme scolaire de maternelle, ces enfants auront plus de facilités à s'adapter à ce nouvel environnement. Pour les autres enfants, qui ne connaissent pas ou peu la comptine, il faudra donc découvrir ce patrimoine culturel à l'école.

Comme nous l'expliquerons plus tard, le mode de garde privilégié en France est auprès d'une assistante maternelle. Ces professionnelles gardent des enfants entre 3 mois et 4 ans (parfois jusqu'à 6 ans), au moment où ils ont le plus besoin de stimulations pour développer leur pensée. Notre étude s'est donc tout naturellement orientée vers cette population.

Une hypothèse émerge de notre réflexion :

- Le potentiel des comptines dans la construction de la pensée est méconnu des assistantes maternelles qui ne les voient que comme seul apport de plaisir immédiat

### B. Quelle méthodologie ?

Notre problématique met en évidence un manque d'information des professionnelles. C'est pourquoi un travail de prévention semble le plus approprié pour y répondre. Pour atteindre le plus d'assistantes maternelles, nous avons choisi de nous adresser à un Relais d'Assistants Maternelles situé à Cachan, en région parisienne. Pour ces actions, nous avons souhaité

---

<sup>1</sup> L'utilisation du féminin « assistante maternelle » est généralisée dans les structures petite enfance. Nous avons donc choisi d'employer le terme au féminin.



proposer des supports à lire mais aussi un atelier comptine pour aller à la rencontre des assistantes maternelles.

## C. Les assistantes maternelles

### I. Une fonction complexe

#### ■ L'histoire de la profession

La profession d'assistante maternelle est l'héritière de la tradition des nourrices du XVIIIème et XIXème siècle. À l'époque, soit les nourrices des campagnes recevaient chez elles les nourrissons de la ville, soit elles vivaient chez des familles bourgeoises pour s'occuper des enfants. L'image de la nourrice était très négative, en grande partie à cause du nombre important de morts infantiles dues principalement aux conditions d'hygiène déplorables dans lesquelles les nourrissons étaient accueillis. D'autre part, cette mortalité importante était la conséquence de l'ignorance et de la négligence des nourrices concernant les soins à apporter à un tout-petit. Avec l'arrivée des biberons stérilisés et de l'allaitement artificiel, au début du XXème siècle, le terme de nourrice disparaît pour laisser place au terme de « gardiennes » ou de « bonnes d'enfants ». Leur rôle était de surveiller les enfants et de les nourrir au biberon. En 1964, les gardiennes d'enfants doivent bénéficier « *d'un agrément délivré par le DDASS, d'une surveillance médicale et sanitaire quant à la salubrité du logement et à leur hygiène physique et mentale* (Dupraz, 2008) » pour pouvoir exercer. La profession est toujours très mal définie, et les gardiennes d'enfants sont souvent méprisées dans leur travail. La cause principale était liée à l'isolement dans lequel elles vivaient : « *l'assistante maternelle est seule, face à des enfants qu'elle garde, seule par rapport à l'employeur (à part les contrôles ponctuels de la PMI)* (Dupraz, 2008) ». Avec la prise de conscience de l'importance de la garde individuelle des enfants par rapport à l'accueil collectif en crèche, largement insuffisant, la profession et la nouvelle appellation « assistante maternelle » voient le jour avec la loi du 17 mai 1977. Les décrets du 29 mars 1978 et la circulaire du 20 décembre 1979 fixent les conditions relatives à la formation. Il ne s'agit plus d'un simple agrément du lieu d'accueil mais l'assistante maternelle doit « *concourir à l'éveil intellectuel et affectif, et à l'éducation de l'enfant* (Dupraz, 2008) ». En 1992, la formation de 60 heures, jusqu'alors facultative, devient obligatoire. En 2005, une nouvelle loi impose à l'assistante maternelle de maîtriser le français oral et l'agrément prend en compte les capacités éducatives du candidat. Depuis 2009, l'article L. 421-4 du Code de l'action sociale et des familles modifie le nombre d'enfants que l'assistante maternelle peut accueillir. Il est désormais de quatre enfants de moins de 3 ans (les siens compris) au lieu de trois enfants précédemment, et dans la limite de six mineurs au total. Une

puéricultrice ou un médecin de la PMI fait une visite à domicile avant de délivrer l'agrément, valable cinq ans. En 2006, la durée de formation est prolongée à 120 heures. Les 60 premières heures doivent être réalisées avant tout accueil d'enfant, tandis que les 60 dernières doivent être effectuées dans un délai de deux ans après l'accueil du premier enfant. L'assistante maternelle bénéficie de la formation professionnelle continue, comme tout salarié.

Selon l'Observatoire de la petite enfance, on compte, à la fin 2013, environ 326 000 assistantes maternelles et 996 300 places disponibles auprès d'elles. La garde en établissement collectif représente 403 700 places. Selon l'enquête *Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants*, réalisée en 2013 par la Drees (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques), 61% des enfants de moins de 3 ans sont gardés par leurs parents, contre 19% chez une assistante maternelle et 13% dans un établissement collectif. Les autres modes d'accueil sont ceux proposés par un autre membre de la famille (3%), par l'école (3%) ou par une garde à domicile (1%). Quand les deux parents travaillent à temps plein, la garde auprès d'une assistante maternelle est majoritaire, à 38%, contre 21% dans un établissement collectif.

#### b. Une position professionnelle

Les assistantes sont indépendantes et travaillent à domicile, ce qui crée une réelle ambiguïté dans leur métier. En effet, les enfants et leurs parents sont accueillis chez elles et des liens très forts se tissent, parfois au point d'en oublier qu'elles sont avant tout des professionnelles de la petite enfance avec des droits et de devoirs. Pour pouvoir accueillir chez soi, le métier nécessite des connaissances dans de nombreux domaines, du développement de l'enfant aux normes de sécurité et d'hygiène en passant par des notions de psychologie pour comprendre « *les mécanismes des liens qui vont se nouer entre l'enfant et ses parents, l'enfant et son assistante maternelle, ses parents et son assistante maternelle* (Denat, 2014) ». Autant d'éléments qui font de l'assistante maternelle le premier éducateur de l'enfant et le lien entre la vie à la maison et la vie en société.

Les formations proposées aux assistantes maternelles après leur formation initiale ont pour objectif de consolider cette position de professionnelle. Pour Dupraz (2008), « *cela veut dire détenir un savoir propre à la profession, un savoir communicable et une déontologie* ». Pour l'auteur, la prévention précoce et la coéducation avec les parents sont au cœur de cette profession. Et pour cela, les assistantes maternelles doivent préserver la sécurité affective des enfants c'est-à-dire construire un « *lien durable, attentif et respectueux (...) avec chaque enfant et avec ses proches* », mais aussi assurer une stabilité et une continuité des soins.



Dupraz (2008) reprend les trois fonctions essentielles dans le métier d'assistante maternelle.

- La fonction maternante, c'est-à-dire la capacité à accompagner l'enfant dans la découverte de soi et des autres, permet au tout-petit de se développer harmonieusement du point de vue psychique, psychomoteur, langagier et social.
- La fonction observante, c'est-à-dire la faculté à percevoir les progrès de l'enfant, est surtout possible parce que l'enfant passe beaucoup de temps chez l'assistante maternelle, souvent plus de temps que dans sa propre maison avec ses parents. L'assistante maternelle, en tant que professionnelle, doit donc profiter de tous ces moments avec lui pour suivre son évolution. C'est à elle d'informer les parents des progrès quotidiens de l'enfant et de les sensibiliser aux retards qui pourraient apparaître.
- La fonction référente, c'est-à-dire celle de « *trouver la juste distance, la bonne place par rapport aux parents* (Dupraz, 2008) » est la dernière fonction référencée par Dupraz. Elle signifie que l'assistante maternelle doit maintenir sa place de professionnelle tout en construisant des liens avec les parents.

#### ■ Les assistantes maternelles de Cachan

Denat (2014) explique que l'une des particularités des assistantes maternelles est qu'elles viennent « *d'horizons très divers, chacune avec des niveaux d'études, des cultures, des expériences très différentes* ». C'est en effet le cas à Cachan où la majorité des assistantes maternelles viennent de l'étranger et/ou exerçaient un métier différent auparavant. La formation de 120 heures donne les bases du métier mais il est évident que le métier d'assistante maternelle se perfectionne avec l'expérience et avec les formations complémentaires auxquelles n'ont recours que 10% des assistantes maternelles (Israël, 2014). C'est pourquoi elles ont donc souvent des difficultés à prendre le rôle de véritables professionnelles auprès de l'enfant et des parents. Il s'agit souvent de « *gardiennage* » plus que de véritable suivi de l'enfant dans son développement. Certes, les assistantes maternelles assurent sécurité et bons soins aux enfants qu'elles gardent mais pour Rapoport (2010, cité par Denat, 2014) cette « *bien-traitance* » des bébés doit être bien plus que subvenir à leurs besoins : « *Bien –traiter, n'était-ce pas faire émerger les potentialités et les ressources propres à tous les acteurs de ce passage en pouponnière : les parents, les professionnels concernés ; l'enfant, et ceci non seulement durant son séjour mais aussi en aval et en amont ? C'est surtout, malgré les séparations ou les*

*ruptures, respecter la continuité du développement de cet enfant la continuité du développement de cet enfant dans son histoire et l'aider à construire son identité dans la sécurité affective et l'épanouissement de toutes ses compétences. ».* La position de professionnelle de la petite enfance est délicate à assumer car les assistantes maternelles sont des employées. Elles sont donc, d'une certaine manière, subordonnées aux parents, leur employeur. Des situations compliquées peuvent alors émerger. C'est pour cela que des lieux d'accueil et de conseils pour les assistantes maternelles, appelés Relais d'assistantes maternelles, ont vu le jour.

## 2. Le Ram

### ■ Quelle définition ?

Les assistantes maternelles travaillent seules, à leur domicile. Cet isolement est particulièrement inquiétant pour une assistante maternelle qui débute, et représente même, pour Bondéelle Leyter (2014), « *une forme de vulnérabilité professionnelle* ». Le Ram, Relais d'Assistantes Maternelles, intervient donc en proposant une alternative à l'isolement professionnel, une écoute et un conseil aux assistantes maternelles. Selon le site Internet de la CNAF : « *Le relais d'assistante maternelle ou Ram est un lieu d'informations, de rencontres et d'échanges au service des parents, des assistants maternels et des professionnels de la petite enfance. Ils ont été créés en juin 1989 à l'initiative de la caisse nationale d'allocation familiale (la Cnaf) pour améliorer les conditions d'accueil des jeunes enfants chez les assistantes maternelles.* ». La circulaire précise que ce lieu n'est pas un employeur d'assistantes maternelles ni un lieu d'accueil de jeunes enfants. Le gestionnaire du Ram peut être une collectivité territoriale, un centre communal ou intercommunal d'action sociale, une association ou encore une mutuelle. L'Observatoire de la petite enfance dénombre 2990 Ram en France (DOM-TOM compris) à la fin de l'année 2013.

Le Ram est animé par un agent qualifié qui peut venir de cultures professionnelles différentes, comme la psychologie, l'éducation ou encore le travail social. Le rôle de l'animateur reste encore flou dans les différentes circulaires. Pour Bosse-Platière (2008) : « *On peut dire qu'animer un Ram, c'est « donner vie » à un lieu qui relie des assistantes maternelles entre elles. Statutairement, l'animatrice est positionnée, de ce fait, à l'extérieur de l'exercice professionnel des assistantes maternelles, qui se pratique au sein de leur domicile privé, sans responsabilité hiérarchique vis-vis d'elles, mais avec l'objectif de contribuer à la qualité de leur travail. Ce positionnement de l'animatrice de relais étant particulièrement complexe, car paradoxal, son rôle est sans cesse à redéfinir voire à inventer.* ».



Au Ram, les assistantes maternelles peuvent trouver des réponses à leurs questions concernant leur contrat, les conditions juridiques et administratives, mais aussi s'inscrire aux formations. Les animateurs du relais leur apportent un nouveau regard sur leur pratique, les aidant notamment à clarifier leur rôle professionnel auprès des parents et des enfants. Les animateurs peuvent également proposer des activités lors des temps d'accueil des assistantes maternelles. Enfin, le relais est le lieu de rencontre entre les assistantes maternelles, et les échanges entre les pairs permettent d'enrichir la réflexion commune sur l'accueil des enfants.

#### b. Le Ram de Cachan

Le Relais d'Assistants Maternelles de Cachan est installé en centre-ville, ce qui offre une bonne visibilité à la structure. Selon le projet d'établissement, le Ram a pour mission d'informer les familles et les professionnels de la petite enfance. Il est accessible gratuitement, mais sur inscription, à toutes les assistantes maternelles et aux enfants qu'elles gardent dans la limite d'âge de quatre ans.

Actuellement, 71 assistantes maternelles et plus de 200 enfants, de 3 mois à 3 ans, fréquentent le Ram de Cachan. Les assistantes maternelles et les enfants sont accueillis par groupe, de 13 à 15 assistantes maternelles par matinée, tous les jours de 9h30 à 11h30. Les groupes, de 40 personnes maximum, sont accueillis par deux animatrices du Ram, Anne Ory, psychologue et responsable du lieu, et Virginie Bemba, auxiliaire de puériculture, son adjointe. Les animatrices proposent également des réunions pédagogiques et des réunions techniques, une fois par trimestre le vendredi soir de 20h à 22h, en collaboration avec une psychologue ou l'assistante sociale de la PMI. D'autre part, les temps collectifs autour de thématiques comme la kermesse de fin d'année, le carnaval ou encore la soirée des assistantes maternelles, complètent l'accueil des professionnelles.

Les matinées d'accueil sont organisées selon cinq thèmes d'activités d'éveil, correspondant à cinq semaines consécutives : « autour du livre », « éveil musical » « parcours moteurs » « jeux d'eau/jardinage ». Ainsi, les assistantes maternelles assistent toutes aux mêmes propositions selon ces thématiques. L'activité « autour du livre » est animée par une professionnelle de la Bibliothèque Centrale de Cachan, et l'activité « éveil musical » par une intervenante d'AD VITAM, une compagnie théâtrale et musicale de Cachan. L'objectif de ces divers ateliers est de professionnaliser les assistantes maternelles qui devront peu à peu prendre le relais dans l'encadrement des activités. Néanmoins, il est souvent difficile pour elles d'être

initiatrices des activités et il s'agit d'un long travail de la part des animatrices pour parvenir à une réelle prise en main des ateliers.

L'espace du Ram est organisé selon les âges des enfants accueillis. Il y a un espace bébé avec des tapis et un coin lecture, un espace motricité avec une structure en bois et une piscine à balles, et un espace de jeu symbolique pour les plus grands. Enfin, à la croisée de tous ces espaces se trouve un emplacement pour installer des tables et des chaises adaptées aux petits.

Les locaux du Ram accueillent également, depuis mars 2015, le Lieu d'Accueil Enfants Parents (LAEP) tous les lundis et vendredis de 14h à 17h. L'objectif principal du LAEP est de permettre aux enfants et à leurs parents de partager un moment privilégié autour d'un espace de jeux, et de rencontrer d'autres parents et enfants. Le jeu libre ou les ateliers proposés se font avec Anne Ory et Agnès Batut, psychologue spécialisée dans les Lieux d'Accueil Enfants Parents, qui sont en mesure de conseiller les parents s'ils le souhaitent.

Le Ram est donc le lieu d'accueil dans lequel nous avons choisi d'intervenir. Nous allons donc évoquer la notion de prévention en orthophonie et les actions que nous avons choisi de mettre en place pour nos expérimentations.

#### D. La prévention en orthophonie

Le nombre d'orthophonistes en France est insuffisant, les listes d'attente en sont la preuve. Les compétences des orthophonistes sont de plus en plus étendues, ce qui explique ce nombre croissant de demandes de prise en charge. Néanmoins, une autre raison influence cet état des lieux : la prise en charge tardive de certains troubles, en particulier des troubles du langage oral et du raisonnement. Comme l'expliquent très justement Kremer et Lederlé (2016), un grand nombre d'orthophonistes se voient confronter à des patients dont les troubles se sont installés depuis bien trop longtemps : des enfants préadolescents en échec scolaire car atteints de retards de langage, de dyslexie, de dyscalculie ou de dysorthographe, des adultes dits « illettrés » dont leurs troubles étant enfant n'ont jamais été pris en charge, ou encore des enfants de 6-7 ans en difficulté dans l'apprentissage du langage écrit ou du calcul, alors que des troubles importants du langage oral sont présents depuis toujours. Autant de patients dont la prise en charge précoce aurait pu éviter des échecs sur le plan scolaire, mais aussi et surtout, affectif, social, professionnel ou même culturel. Une autre conséquence sera celle de la rééducation. Celle-ci sera longue et laborieuse pour le patient. Quant à l'orthophoniste, une telle prise en charge occupera un créneau horaire pendant plusieurs années, et ne laissera ainsi pas la place à d'autres patients, dont la prise en charge précoce réduirait les risques d'échecs mentionnés



précédemment ou dont l'urgence de la prise en charge serait particulièrement significative dans l'évolution positive de la rééducation. C'est pourquoi la prévention précoce est un enjeu majeur de la profession : « (...) *les orthophonistes sont à présent convaincus que pour être efficace il ne suffit plus de soigner ; il est absolument nécessaire aussi : d'informer, de former et de prévenir.* (Kremer, Lederlé, 2016) ».

Selon la Nomenclature Générale des Actes Professionnels, révisée par le Bulletin Officiel de 2014, il n'existe pas d'acte orthophonique propre à la prévention bien qu'elle fasse partie des compétences de l'orthophoniste comme le stipule de Bulletin Officiel n°32 du 5 septembre 2013 : « *L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer.* ». Finalement, la prévention représente un aspect important du métier d'orthophoniste mais n'est pas reconnu comme un acte en tant que tel. Ceci explique donc pourquoi les professionnels sont si peu nombreux à participer aux actions de prévention et de dépistage.

L'OMS (Organisation mondiale de la santé) définit trois niveaux de prévention :

- La prévention primaire comprend « *tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population, donc à réduire le risque d'apparition de cas nouveaux* », c'est-à-dire l'information du public.
- La prévention secondaire concerne « *tous les actes destinés à diminuer la prévalence d'une maladie dans une population, donc à réduire la durée d'évolution* », autrement dit les actions de dépistage.
- Enfin, la prévention tertiaire vise « *à diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou les récurrences dans une population, donc à réduire au maximum les modalités fonctionnelles consécutives à la maladie* ». Elle concerne donc les soins de réhabilitation.

## E. Nos actions de prévention

### I. Le choix des actions

#### ■ Les objectifs :

Si l'on se réfère au classement de l'OMS, nos actions de prévention relèvent de la prévention primaire puisqu'il s'agit avant tout d'informer et de sensibiliser les assistantes maternelles de l'intérêt des comptines dans le développement de la pensée chez l'enfant.



Les assistantes maternelles sont très en demande de professionnalisation, c'est pourquoi une activité comptine était tout indiquée pour répondre à leur demande et à nos objectifs, notamment leur donner envie d'utiliser la comptine à leur domicile en toute connaissance du potentiel de cet outil. En chantant avec les enfants, les assistantes maternelles pourront ainsi favoriser un développement harmonieux et consolider leur fonction maternante évoquée précédemment. Par ailleurs, Dupraz (2008) explique : « *Il est essentiel que les assistantes maternelles renouent avec la tradition des nourrices, c'est-à-dire ce nourrissage de comptines, de langage poétique, de chansons, de contes, de langage fantaisiste, poétique, en dehors de la rationalité, mais qui est essentiel pour les enfants d'aujourd'hui. Elles ont un devoir de transmission.* ».

### b. Le choix des supports

Nos actions devaient être diversifiées car il s'agissait d'atteindre, par tous les moyens, le plus grand nombre d'assistantes maternelles et, par la même occasion, les parents qui fréquentaient le Lieu d'Accueil Enfants Parents (LAEP). C'est pourquoi, le premier support imaginé était une exposition installée dans les locaux du Ram. Avec cette exposition, il était aussi intéressant de proposer des documents à donner au public. Nous avons donc opté pour une plaquette d'information et une bibliographie. Enfin, nous avons fourni quelques documents, issus de notre bibliographie, que nous avons jugés suffisamment pertinents et accessibles pour être compris par le public du Ram et du LAEP.

En complément de ces supports papiers, nous avons trouvé judicieux de proposer des ateliers comptine aux assistantes maternelles. A l'issue de ces ateliers, les assistantes maternelles repartiraient avec un livret contenant les comptines chantées pendant l'atelier. Ce support permettrait ainsi de donner tous les outils nécessaires pour que les comptines soient employées au domicile de garde.

## 2. La création des supports

### ■ L'exposition

#### • Les contraintes

Dans les actions de prévention, il est indispensable de savoir s'adapter à son public. L'un des enjeux majeurs des supports écrits était donc qu'ils soient accessibles au plus grand nombre de personnes. Il fallait donc vulgariser le contenu sans pour autant en perdre toute la substance. Les parents, comme les assistantes maternelles, ne sont pas familiarisés avec le jargon orthophonique ni avec les termes scientifiques employés en psychologie, c'est pourquoi





nous avons choisi des termes simples et des phrases courtes pour transmettre notre propos. D'autre part, pour simplifier la compréhension, nous avons choisi d'illustrer les panneaux d'exposition avec des pictogrammes et des images. Tout d'abord car une image apporte parfois beaucoup plus que des mots mais aussi car le public de Cachan est souvent issu de l'immigration et ne lit ou ne comprend pas toujours très bien le français.

- La conception

Nous avons choisi de créer trois panneaux d'exposition en format portrait-A3, car l'espace dédié au sein du Ram est limité mais aussi car une exposition trop longue peut décourager les lecteurs. Le thème de ces panneaux était simple : apporter une image globale de tous les domaines dans lesquels la comptine intervient, et fournir des repères d'âge pour proposer les comptines les plus adaptées à l'enfant.

Le premier panneau s'intitule « La comptine, un moment de plaisir partagé », pour insister sur les notions d'échange et de bonheur que la comptine apporte. L'affiche est épurée avec un fond blanc et assez peu de texte pour ne pas noyer le lecteur. Nous avons choisi de dessiner un cercle autour du titre afin de répartir les caractéristiques de la comptine, à savoir la musique, le rythme, le langage, les domaines qu'elle sollicite et qu'elle développe, les sens, le schéma corporel (intitulé « corps » pour simplifier) et les interactions. En proposant une forme circulaire, nous avons voulu représenter l'interrelation de tous ces éléments. De plus, les formes arrondies sont toujours plus agréables à regarder et une exposition doit avant tout donner envie de s'y attarder.

L'esthétique des panneaux dépend également des couleurs utilisées. Pour tous les panneaux, nous avons choisi les couleurs Pantone 2016, Rose Quartz, Cream Gold, Serenity (bleu pastel) et Vert Emerald. Comme nous l'avons évoqué précédemment, des images ont été ajoutées au texte pour apporter une information visuelle supplémentaire. Pour représenter les interactions, nous avons choisi de mettre des personnages, un homme, une femme et un enfant en prêtant attention à orienter les regards les uns vers les autres pour correspondre parfaitement au thème du paragraphe. Pour le texte concernant la musique, nous avons choisi de l'illustrer avec des notes de musique, pour le rythme avec un tambour, pour le langage avec un phylactère, pour le corps avec une silhouette d'enfant qui danse, et pour les sens avec un œil, une oreille et une main. Les images viennent le plus souvent d'Internet et ont été modifiées à l'aide du logiciel Photoshop.

Le deuxième et le troisième panneau ont pour intitulé, « Quelle comptine pour quel âge ? ». Comme il s'agit d'une exposition pour les parents et les professionnels, nous avons choisi de leur donner des repères très concrets, comme des repères d'âge, et des noms de comptines. Cependant, les tranches d'âge sont toujours très étendues et données à titre indicatif, car les enfants se développent tous à leur propre rythme. Nous ne voulions pas que les professionnelles se focalisent trop sur les âges réels de l'enfant, mais bien sur l'âge de développement où il en est. Les types de comptines et les moments où les enfants sont capables d'en extraire le plus de bénéfices se chevauchent. C'est pourquoi il n'a pas été facile de créer une chronologie. En nous basant sur les écrits de Bustarret (1998), nous avons donc retenu six périodes et huit types de comptine, que nous n'avons pas tous illustrés pour alléger le visuel et simplifier la lecture :

- De 0 à 15 mois, le petit est très sensible aux berceuses, que nous avons illustrées par une femme tenant dans ses bras un nourrisson.
- De 4 à 24 mois, les jeux de nourrice et de chatouilles sont le plus adaptés à l'enfant.
- De 8 à 20 mois, ce sont les renverses et les sauteuses qui sont conseillées car c'est en général la période où l'enfant peut se tenir assis. Nous avons illustré ce paragraphe avec un homme faisant rebondir un enfant sur ses genoux.
- De 10 à 36 mois, les jeux de doigts et les chansons à gestes sont conseillés. Nous les avons représentés par des mains dansantes.
- De 15 à 36 mois, le développement de la motricité permet aux enfants de participer à des rondes et des jeux dansés, que nous avons illustrés par cinq enfants faisant une ronde.
- Et enfin, à partir de 20 mois, les chansons à ritournelle et à histoire, plus longues, permettent à l'enfant de fixer son attention et de développer son imaginaire.

- La plaquette d'information

La plaquette en lien avec l'exposition reprend le même visuel et les mêmes informations, mais dans un format plus réduit pour qu'elle soit distribuée au Ram et dans les lieux qui n'accueilleront pas l'exposition. Dans un format A4, nous avons choisi de proposer un pliage central. En première page, nous retrouvons « La comptine, un moment de plaisir partagé », et sur la double page intérieure, nous avons mis la chronologie. Enfin, en quatrième



page, nous avons choisi d'ajouter quelques références d'ouvrages pour fournir des informations supplémentaires au lecteur.

## b. La bibliographie

Nous l'avons écrit précédemment, une bibliographie un peu plus importante a été fournie au Lieu d'Accueil Enfants Parents. Le choix des ouvrages a été décidé en fonction de leur pertinence et de leur accessibilité. En ce qui concerne les ouvrages de comptines, nous avons choisi deux types d'ouvrages, ceux à destination des parents et ceux qui peuvent être feuilletés avec l'enfant. Tous les ouvrages cités ont pour point commun de fournir les indications concernant les gestes à employer dans la comptine. Quant au support auditif, présent dans quasiment toutes les références sous forme de CD ou de puce musicale (un bouton sur lequel on appuie pour diffuser un son ou une chanson), il ne faisait pas partie de nos critères de sélection. En effet, l'objectif de nos actions est d'inciter l'adulte à chanter avec l'enfant, à partager avec lui un moment d'interaction. Les CD, tout comme les livres musicaux, ne sont intéressants que s'ils permettent au parent de connaître l'air et la rythmique de la comptine, et non pas s'il s'en sert comme moyen de compenser son manque d'envie de chanter avec son enfant. Des livres-Cd ou avec des puces musicales peuvent donc être utilisés de la mauvaise manière, c'est-à-dire comme « nounou de substitution ». Néanmoins, les livres de comptines sont quasiment tous musicaux et il nous a été impossible de les ignorer dans notre bibliographie.

### ■ Les ateliers comptine

#### • Le choix des comptines

Pour l'atelier comptine, nous avons préparé 15 chansonnettes, du jeu de nourrice à la comptine à ritournelle. Nous avons choisi de chanter quelques chansons parmi ce répertoire, en fonction du nombre et de l'âge des participants. Les comptines sont des comptines connues ou dont la mélodie est facilement accessible sur Internet, car l'objectif n'était pas de faire découvrir de nouvelles chansonnettes mais bien d'insister sur d'autres éléments essentiels de la comptine c'est-à-dire l'interaction, la répétition, le rythme et les gestes. Nous voulions que les assistantes maternelles se concentrent sur les échanges avec les enfants bien plus que sur les aspects « techniques » de la comptine. D'autre part, choisir des comptines « classiques », issues du patrimoine commun, permettait aux professionnelles étrangères de découvrir les chansonnettes les plus connues en France. En ce qui concerne les jeux de nourrice, sauteuses ou renverses, nous les avons inscrits dans le carnet de comptines mais nous ne les avons pas présentés pendant l'atelier. En effet, ces comptines corporelles concernent les plus jeunes et nécessitent un contact

individuel avec l'enfant. Un atelier en groupe n'était donc pas le lieu idéal pour ce type de comptine. Néanmoins, nous les avons présentées en fin d'atelier, aux assistantes maternelles qui le souhaitaient.

La liste des comptines proposées est la suivante :

- Jeux de nourrice : Je secoue ma petite paillasse
  - Sauteuses : A la balançoire ; A cheval gendarme !
  - Renverses : Nicolas sur son cheval
  - Comptines de doigts : Pouce caché, pouce levé ; Cinq doigts voyageurs ; Deux petits bonhommes ; Perlinpinpin et Merlinpinpin
  - Comptines de gestes : Enrouler le fil ; Vole vole papillon, L'araignée Gipsy ; Le grand cerf
  - Comptines de rythme : Papoum Padère ; La famille tortue ; Un jour dans sa cabane
- L'organisation

Les ateliers se sont déroulés de la même manière que les activités proposées en dehors des périodes de vacances scolaires. Les assistantes maternelles et les enfants sont accueillis de 9h30 à 11h30, les ateliers commencent à 10h30 et durent 15 à 20 minutes selon l'attention des enfants. Le groupe est installé dans l'espace bébé. Les participants sont assis sur des coussins posés au sol.

Le déroulement suit toujours la même organisation, avec les mêmes comptines en début et en fin de séance, pour ritualiser. Pour débiter, nous proposons une comptine d'accueil. Nous avons choisi « Toc, toc, toc, petit pouce ! », une comptine rapide et très appréciée des enfants, car elle joue sur les expressions et les gestes conventionnels. Le principe est de dire bonjour à chaque enfant, par l'intermédiaire de Monsieur Pouce, afin d'attirer leur attention sur ce qui se passe devant eux. Puis, nous poursuivons avec des comptines de gestes, en alternant des comptines longues et des comptines courtes, pour maintenir l'attention des enfants. Toutes les comptines sont chantées trois fois. Une première fois pour faire découvrir la comptine, une deuxième fois pour que les participants se concentrent sur les paroles et les gestes et une dernière fois pour permettre aux enfants et aux assistantes maternelles de participer. Nous continuons nos comptines pendant 15 ou 20 minutes, en général jusqu'à ce que l'attention des enfants baisse. Enfin, pour clore notre atelier comptine, nous avons chanté « coccinelle, demoiselle ».



Après l'atelier, nous avons expliqué aux assistantes maternelles qu'une exposition serait mise en place dans le Ram après les vacances scolaires et nous avons fourni un livret imprimé avec toutes les comptines chantées pendant les ateliers et classées selon les âges. Les assistantes maternelles ont ainsi tous les outils, paroles et gestes, pour pouvoir chanter avec les enfants à leur domicile.

- Les ajustements

Après la première séance, nous avons choisi de modifier la comptine de début et celle de fin. En effet, la comptine du début était bien choisie, mais il était nécessaire de s'y attarder davantage pour que chaque enfant se sente investi. Plutôt que de proposer un bonjour « global » au groupe, nous avons décidé de dire bonjour à chaque enfant un à un. Quant à la comptine originelle de fin, « Deux petits bonhommes », elle ne signifiait pas assez la fin de l'atelier pour les enfants. En effet, les paroles racontent l'histoire de personnages qui se promènent en forêt avant de rentrer chez eux. Or, après l'accueil au Ram, les enfants rentrent chez leur assistante maternelle et non pas à la maison. Il y avait donc des risques de confusion pour eux. C'est pourquoi, Anne Ory, la responsable du lieu, a proposé de chanter « coccinelle demoiselle », dont les dernières paroles « *petits points noirs, coccinelle au revoir* » sont beaucoup plus significatives. De plus, cette comptine est déjà connue des enfants car elle est reprise à la fin des séances d'éveil musical. Elle était donc tout à fait appropriée pour terminer notre atelier. Au fur et à mesure de l'avancée de la première séance, nous avons choisi de répéter trois fois chaque comptine car nous avons constaté que l'attention était plus soutenue.

- La fréquentation

En ce qui concerne la fréquentation des ateliers, nous pouvons noter que du point de vue quantitatif elle a été limitée car ils ont été proposés pendant les vacances scolaires. En tout, 27 assistantes maternelles et 55 enfants ont assisté aux ateliers. Du point de vue qualitatif, l'accueil a été particulièrement enrichissant car nous avons adapté nos comptines à l'âge des enfants présents. De plus, le nombre restreint d'assistantes maternelles a permis d'échanger de manière individuelle avec elles.

Date	Nombre d'assistantes maternelles	Nombre d'enfants	Âge des enfants
18-04-16	8	17	5 mois – 3 ans
19-04-16	8	17	4 mois- 3 ans 1/2
20-04-16	2	3	7 mois – 1 an 1/2
21-04-16	5	10	5 mois – 3 ans
22-04-16	4	8	5 mois – 3 ans

## F. La discussion des résultats

### I. La validation de l'hypothèse

Compte-tenu de ces résultats, nous allons à présent tenter de répondre à notre hypothèse de départ : Le potentiel des comptines dans la construction de la pensée est méconnu des assistantes maternelles qui ne les voient que comme seul apport de plaisir immédiat.

Nos ateliers ont permis de confirmer que certaines assistantes maternelles connaissaient déjà les comptines chantées. Si les paroles et la musique étaient familières, toutes n'ont pas participé activement lors de l'atelier. Quelques-unes disent diffuser des disques de comptines à la maison, car les enfants qu'elles gardent aiment la musique. Notre rôle était alors d'insister sur le fait de chanter avec l'enfant et de faire les gestes avec lui, sans proposer les comptines dans les seuls moments où il y a un lecteur CD. Quant à connaître précisément les facultés que la comptine développe chez l'enfant, on peut affirmer que toutes les assistantes maternelles en ont une vision très restreinte. Lors de nos échanges avec elles, beaucoup semblaient penser que la comptine pouvait être une activité pour passer le temps sans vraiment comprendre les répercussions sur la construction de soi. Notre hypothèse est donc validée et nos actions ont bien offert aux assistantes maternelles des connaissances supplémentaires sur le développement cognitif de l'enfant et sur les potentialités de l'outil comptine.

Lors des ateliers, certaines assistantes maternelles ne participaient pas ou peu. Si nos actions avaient pour intérêt de leur donner envie d'employer la comptine à leur domicile, une autre question a émergé : pourquoi ces assistantes maternelles n'utilisent-elles pas la comptine ? Est-ce une question de timidité ? De culture ? D'envie ? Autant de questions auxquelles nous n'avons pu répondre et qui mériteraient des approfondissements.



## 2. Les limites

Nos actions sont multiples mais elles ont été limitées non seulement en termes de temps, car les ateliers ont été proposés durant une semaine, mais aussi en termes d'envergure, car seul le Ram de Cachan a pu en bénéficier. Intervenir dans un seul lieu, pendant une semaine de vacances scolaires n'est pas l'idéal pour atteindre le plus de professionnelles. Une formation sur le développement de la pensée et sur l'intérêt de la comptine, comme il en existe une sur les troubles du langage, serait à envisager pour mieux les atteindre.

Le public des assistantes maternelles représente également ses limites car il est très hétérogène. Comme nous l'avons écrit, elles viennent d'horizons différents avec des niveaux d'étude différents et un niveau de français parfois très faible. Comment savoir ce qu'elles ont véritablement compris de notre intervention ? De même, c'est un public très consommateur d'activités animées par des intervenants extérieurs mais qui a souvent des difficultés à prendre les ateliers en main. Il est donc impossible de savoir si elles ont saisi que cet atelier n'était qu'un moyen de leur donner envie d'utiliser la comptine et pas un simple « spectacle » proposé aux enfants. Prévenir, sensibiliser, inciter sont des mesures dont nous ne connaissons réellement la portée. Une des limites principales de notre travail est donc l'incertitude quant aux résultats de nos actions de prévention.

## 3. Les perspectives

Bien que la portée de nos actions de prévention reste incertaine, nos ateliers ont fait naître de belles perspectives, pour les enfants, leurs assistantes maternelles et pour l'orthophonie.

### ■ Pour les enfants

Nos ateliers ont donné lieu à des retours positifs. En effet, pendant la semaine d'expérimentation, deux assistantes maternelles, Mme R., Mme L. et leurs enfants en garde, R., 5 mois, V., 2 ans, A., 2 ans et M. 3 ans, sont venus plusieurs fois assister aux ateliers. Ces deux assistantes se sont rencontrées en dehors des accueils au Ram et ont reparlé des ateliers comptine. Elles cherchaient à retrouver les paroles de la comptine « Cinq doigts voyageurs » et nous en ont parlé à un des accueils. Cela démontre que cette action de prévention a eu des retentissements dans leur quotidien et qu'elles ont envie de réutiliser les comptines vues pendant l'atelier. D'autre part, Mme L. a pu constater que les comptines chantées tout au long de la semaine avaient vraiment marqué les trois garçons qu'elle gardait. Avant d'arriver au Ram le dernier jour d'atelier, M. a initié une des chansonnettes proposées à l'atelier et a demandé à

l'assistante maternelle de poursuivre avec lui. Une telle interaction confirme bien que la comptine est un outil de partage et d'échange, et que son utilisation répétée permet à l'enfant de construire sa pensée. D'ailleurs ce petit garçon a chanté et réalisé les gestes associés aux comptines pendant toute la durée du dernier atelier. Quant aux deux autres garçons, A. et V., ils étaient toujours plus attentifs au fur et à mesure de la semaine, alors qu'ils sont plutôt actifs d'ordinaire. Les répercussions positives de l'utilisation de la comptine ont été visibles très rapidement et représentent pour nous, le retour le plus positif et le plus significatif de ces ateliers.

#### b. Pour les assistantes maternelles

Ces ateliers étaient l'occasion de montrer combien la comptine est l'outil idéal pour stimuler les enfants dans leur développement moteur, sensoriel, cognitif, langagier et social. Nous avons eu beaucoup de remerciements à la suite de ces ateliers et les assistantes maternelles étaient ravies d'avoir le livret avec les paroles et les gestes associés. Tous les moyens étaient mis en place pour qu'elles s'emparent de cet outil dès leur retour à la maison. Mais nous savons également que ce qui les incitera le plus, c'est le retour des enfants sur ce qu'ils ont vécu pendant l'atelier. L'expérience de Mme L. doit être un exemple pour toutes les assistantes maternelles, et nous espérons qu'elle la partagera avec ses collègues, mais aussi avec les parents.

#### ■ Pour l'orthophonie

Il existe un important travail à réaliser en matière de prévention. Sensibiliser les professionnels de la petite enfance en fait partie, c'est pourquoi notre travail s'intègre dans cette démarche de prévention en orthophonie.

Pendant la semaine d'expérimentations au Ram de Cachan, l'accueil de petits groupes a permis de proposer une intervention plus riche et plus personnalisée. Les échanges étaient facilités par le nombre restreint de participants et nous avons pu expliquer comment fonctionne la pensée chez le tout-petit et comment elle se construit. Comme nous étions présente de 9h30 à 11h30 sur le lieu du Ram, nous avons pu discuter avec les assistantes maternelles avant et après l'atelier. La plupart ne savait pas ce qu'était le métier d'orthophoniste et ces rencontres ont été l'occasion de répondre à leurs questions concernant notre métier et nos compétences. Les professionnelles avaient également des questions sur le développement de l'enfant, et sur les comptines que l'on pouvait utiliser avec les plus petits. Après l'atelier comptine, nous avons donc pu montrer des exemples individuels d'enfantines avec les enfants les plus jeunes, notamment avec Mme R. et le petit R. de 5 mois.





L'intérêt des assistantes maternelles démontrent bien combien la prévention en orthophonie est essentielle. Elles ont besoin de formation et d'informations, et le Ram est le lieu idéal pour accueillir des professionnels capables de répondre à leurs interrogations. Deux psychologues interviennent déjà dans ce lieu et la pluridisciplinarité pourrait être un moyen supplémentaire de toucher ce public si particulier. Pour les orthophonistes, il est le lieu, avec les établissements d'accueil collectif, où se retrouve le plus grand nombre de tout-petits, auprès desquels la prévention est si importante.

---

---

## Conclusion

---

---

Les comptines sont des formulettes courtes, chantées ou parlées. Leur caractéristique principale est d'être toujours scandée. Il existe différents types de comptine pour accompagner l'enfant de la naissance à la sortie de l'enfance. Parmi ces formulettes, nous pouvons citer les berceuses, les enfantines, les comptines de gestes, de doigts ou énumérative, les comptines à ritournelle ou à histoire, ou encore les comptines qui rythment les jeux de corde ou les rondes. Ces chansonnettes évoquent des époques et des thématiques variées, de l'Histoire de France à la vie quotidienne en passant par la faune et la flore.

Les données actuelles concernant le développement de la pensée chez l'enfant sont multiples. Certains chercheurs s'attardent, comme le faisait Piaget, à définir un modèle global. Nous pouvons mentionner les néopiagéticiens comme Robbie Case pour qui le modèle en quatre stades de Piaget demeure. Néanmoins, pour lui l'évolution cognitive est très dépendante de la mémoire de travail et de la capacité de l'enfant à optimiser son utilisation. Du point de vue des évolutionnistes, comme Olivier Houdé ou Robert Siegler, l'intelligence n'évoluerait pas par palier mais serait continue et graduelle. L'élaboration de la pensée se ferait par petits pas le long d'un chemin jalonné d'erreurs, d'arrêts et de retours en arrière. D'autres chercheurs se sont concentrés sur des éléments-clés de la cognition sans vouloir dessiner un schéma global de développement. La théorie de l'esprit, la permanence de l'objet, les fonctions cognitives ou encore les capacités d'apprentissage ont donné lieu à des études poussées, réalisées par des scientifiques comme Renée Baillargeon, Elizabeth Spelke ou encore Roger Léculyer. Actuellement, l'ensemble de ces données nous permet d'avoir un aperçu des capacités précoces du nourrisson et des possibilités qu'il détient pour mieux comprendre son environnement et construire sa pensée. Pour nous, deux facteurs sont déterminants dans la construction cognitive : l'appétit du tout-petit pour la connaissance et l'environnement stable dans lequel il peut exercer cet instinct.

La comptine réunit toutes les conditions pour assurer une continuité postnatale et des régularités, gages d'un environnement stable, et la découverte sensorielle, corporelle, langagière ou encore sociale. La comptine, destinée aux enfants, si innocente, revêt ainsi une importance inattendue dans le développement des fonctions cognitives. Elle est, selon nous, irrémédiablement liée à la pensée et favorise son élaboration continue de la vie fœtale à l'âge adulte.

Pour résumer, la comptine soutient le développement cognitif car elle est :

- multi-sensorielle. Elle sollicite la vue, l'ouïe et le toucher, des sens déjà matures dans le ventre maternel et assure ainsi une continuité transnatale tout en perfectionnant les gnosies et le maintien de l'attention.
- un langage. Elle est construite de sonorités, de mélodies et de rythmes, à la frontière entre les jeux vocaux du tout-petit et l'expression de sa pensée qui s'organise.
- corporelle. Elle emploie les gestes comme langage et invite au contact corporel, faisant naître chez l'enfant le sentiment d'exister tout en favorisant la construction psychomotrice et les praxies.
- un héritage. Transmise de génération en génération, elle donne à l'enfant une place au sein de sa famille et de la société.
- gratuite. Elle se partage sans aucun objectif à part celui de prendre plaisir avec l'autre.

Toutes ces potentialités méritaient un travail d'information et de prévention auprès des personnes les plus concernées par la question : les tout-petits et leurs assistantes maternelles. Aller à la rencontre des professionnelles en leur proposant une exposition, une plaquette d'information et un atelier comptine leur a apporté un nouveau regard sur la comptine. Comme tout travail de prévention, nous ne pouvons savoir si notre intervention portera ses fruits. Néanmoins, en offrant aux assistantes maternelles nos connaissances sur le développement de la pensée, nous espérons qu'elles comprendront l'importance de leur rôle professionnel auprès des enfants qu'elles gardent et qu'elles emploieront plus régulièrement la comptine.

Notre intervention au sein d'un Ram nous a prouvé combien il était essentiel pour l'orthophonie d'intervenir dans les lieux de la petite enfance. D'une part, parce que les professionnels sont très en demande d'information et de professionnalisation et d'autre part, car en proposant des interventions dès les premiers mois de vie, nous agissons avant l'apparition de tout retard dû à un mauvais accompagnement ou à un manque de sollicitations. Un tout-petit, sans trouble développemental, s'il est suffisamment investi et stimulé est assuré d'avoir tous les outils pour construire sa pensée et tout ce qui en émane, à savoir le raisonnement et le langage. Or, de nombreuses prises en charge orthophoniques tardives concernent des enfants avec des troubles du raisonnement. Il s'agit alors pour l'orthophoniste de *rééduquer*, c'est-à-dire de proposer à ces patients, dont la première éducation était fragile, inadaptée ou

insuffisante, une nouvelle éducation et de nouvelles bases pour faire émerger tous les précurseurs du raisonnement. Autant de rééducations qui auraient pu être évitées, tant du point de vue de l'enfant que de l'orthophoniste, si un travail de prévention avait été entrepris systématiquement. Des actions de ce type sont donc souhaitables pour fournir aux parents et aux professionnels les informations concernant le développement cognitif de l'enfant et lui offrir ainsi toutes les conditions nécessaires à son épanouissement.



---

---

## Bibliographie

---

---

- Ansel D. (2010). Incertitude et intensité émotionnelle en cas de négociation, *Négociations*, n°13, pp 23-41, Paris, Editions De Boeck Supérieur, DOI 10.3917/neg.013.0023
- Anzieu-Premmereur C. (2011). De la créativité chez Winnicott, *Le carnet PSY*, 2011/2, n°151, pp. 22-25
- Baccomo N. et Siot Decauville C. (2010), Groupe corps et langage pour des enfants de maternelle et leurs parents, In : R. Puyuelo *Empan*, n°79, pp.130-137, Toulouse, Editions Eres
- Bader E. (2007). *Si on chantait ? Réflexion sur la pratique musicale dans la rééducation du retard de la parole et du langage*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Strasbourg.
- Beauquier-Maccota B. (2009). Berceur, in : P. Ben Soussan et coll., Collection 1001 bébés n°100 *100 mots pour les bébés d'aujourd'hui*, pp. 65-67. Editions Eres, Toulouse
- Ben Soussan P. et coll. (2014). *1,2,3...comptines !*, Collection 1001 bébés n°45, Editions Eres, Toulouse
- Ben Soussan P. et coll. (2009). *Cent mots pour les bébés d'aujourd'hui*, Collection 1001 bébés n°100, Editions Eres, Toulouse
- Ben Soussan P. et coll. (2008). *L'accueil des bébés*, Revue Spirale n°48, Editions Eres, Toulouse
- Ben Soussan P. et coll. (2014). *Assistant (e) maternel (le), une profession à part (entière)*, Revue Spirale n°69, Editions Eres, Toulouse
- Besche G. (1976). *Avec mes oreilles et ma bouche, avec mes yeux, avec mes doigts. Prise de conscience du schéma corporel par les comptines, de la petite section des maternelles au CP*. Editions de l'Ecole
- Blouin C. et Pylouster C.-M. (2011). Raconte-moi les mots..., In : R. Puyuelo, *Empan* n°83, pp.121-124, Toulouse, Editions Eres
- Bondéelle Leyter P. (2014). Construire un projet commun en RAM avec les assistantes maternelles, in : P. Ben Soussan, *Spirale* n°69, *Assistant (e) maternel (le), une profession à part (entière)*, pp. 135-138. Editions Eres, Toulouse

- Bosse-Platière S. (2008). Les RAM et la qualité de l'accueil des enfants chez les assistantes maternelles, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°48, L'accueil des bébés*, pp.75-91. Editions Eres, Toulouse
- Bourmaud L. (2013). *Utilisation d'une grille d'observation destinée aux thérapeutes, auprès d'enfants déficients mentaux pratiquant l'atelier comptine*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Strasbourg.
- Bouteloup P. (2001). *Des musiciens et des bébés*. Collection 1001 bébés, Editions Eres, Toulouse
- Bruley M-C. et Painset M-F. (2007). *Au bonheur des comptines*. Collection Passeurs d'histoires, Editions Didier Jeunesse, Paris
- Bullinger A., Goubet N. (1999). Le bébé prématuré, acteur de son développement, In : J.Nadel et H. Gratiot-Alphandery, *Enfance, tome 52, n°1. Les prématurés*, pp.27-32, Paris, Editions Presses Universitaires de France
- Bullinger A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars : un parcours de recherche*. Editions Eres, Toulouse
- Bustarret A H. (1998). L'oreille tendre, pour une première éducation auditive. Collection Enfance heureuse, Editions ouvrières, Paris
- Butterworth G. (1996). L'imitation précoce : une revue historique, In : J.Nadel et H. Gratiot-Alphandery, *Enfance, Tome 49, n° 1*, pp. 8-11, Paris, Editions Presses Universitaires de France
- Casalnuovo G. (2008). *Le geste comme soutien au langage oral : comment l'utiliser en orthophonie ?* Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Strasbourg.
- Castarède M-F. (2007) Le rythme et la mélodie, In : P. Ben Soussan, *Spirale n°44 Rhythm 'n' babies* (pp.39-46). Toulouse, Editions Eres
- Cazalet M.-H. (2014). Pourquoi les comptines ? In : P. Ben Soussan et coll., *Collection 1001 bébés n°45, 1, 2, 3...comptines !* pp.69-72. Editions Eres, Toulouse
- Chanouf A. (2006). Les émotions : une mémoire individuelle et collective, Editions Mardaga, Sprimont



- Chaumié A. (2003). Chanter s'apprend dans l'enfance, in : M. Caillard et C. Attali Marot *Les cahiers de l'éveil n°1*, pp. 15-31, Pantin, Editions Enfance et musique
- Corbetta D. (2000). Le Corps et la pensée chez le bébé : apport des systèmes dynamiques. In : *Enfance, Tome 53, n°3. Le bébé, le geste et la trace*, pp. 259-273.
- Decety J. (2002). Naturaliser l'empathie. *L'encéphale*, vol. 28, pp. 9-20
- Decety J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie volume 2*, pp 133-144.
- De Franceschi E. (2005). Interprétation des comptines et 15 comptines japonaises. Essais psychologie, Edition Demaistre, Nice
- Denat P. (2014) Introduction, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°69, Assistant (e) maternel (le), une profession à part (entière)*, pp. 13-16. Editions Eres, Toulouse
- Dufour M. (2013). *Comptines malignes : et si les comptines devenaient faciles. Adaptation de comptines destinées aux jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage, jusque 6 ans*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Lille.
- Dupraz L. (2008). Nounou d'hier, assistante maternelle d'aujourd'hui : l'évolution d'une véritable profession, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°48, L'accueil des bébés*, pp. 57-73. Editions Eres, Toulouse
- Eschapas A. (2003), L'art et l'enfant : pertinence et enjeux des actions d'éveil culturel et artistique, in : *Les cahiers de l'éveil n°1*, pp. 39-50 Editions Enfance et musique, Pantin
- Félin M., Lernould S. (2013). *Rééduquons en chansons ! Création d'un outil de rééducation utilisant les chansons et les comptines en fonction de leurs intérêts orthophoniques, pistes de rééducation*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Lille.
- Ferveur C. (2015). Des chansons de l'enfance à l'écoute analytique. *Revue française de psychanalyse, volume 79*, pp.502-510.
- Fournier M. (2012). *A l'écoute de la prosodie : intérêt orthophonique de l'utilisation des comptines auprès d'enfants dysphasiques*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Strasbourg.

- Fournier M. et Lécuyer R. (2006). *L'intelligence de l'enfant, le regard des psychologues*, Editions sciences humaines, Auxerre
- Fricoteaux M. (2005). Les chansons et la musique pour tisser des liens, in : *Les cahiers de l'éveil n°5*, pp. 41-48 Editions Enfance et musique, Pantin
- Garbay A. et Schmidt A. (2010). *La répétition sur les chemins du conte randonnée, comment une rééducation de langage peut-elle s'appuyer sur la répétition ?* Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Strasbourg.
- Gauthier J.-M. et Lejeune C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. Editions Elsevier-Masson, Issy-Les-Moulineaux
- Givélet O. (2013). « *Conservons en musique* » : élaboration et expérimentation d'un outil de remédiation visant l'acquisition de la structure logique de conservation des quantités discontinues. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Bordeaux.
- Gopnik A. et coll. (1999). *Comment pensent les bébés ?* Editions Le pommier, Paris
- Gratier M. (2007). Les rythmes de l'intersubjectivité, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°44 Rhythm 'n' babies* (pp.47-57). Toulouse, Editions Eres
- Groszéziat C. (2012) *Musique en herbe*, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°63 Le chemin des apprentissages*, pp.120-127, Toulouse, Editions Eres
- Groszéziat C. (1999). *Bébés chasseurs de sons, les bébés et la musique 2*. Collection 1001 bébés n°21, Editions Eres, Toulouse
- Groszéziat C. (1999). *Les bébés et la musique, premières sensations et créations sonores*. Collection 1001 bébés n°15, Editions Eres, Toulouse
- Grimbert P. (2004). La chanson, un art mineur, in : M. Caillard et C. Attali Marot *Les cahiers de l'éveil n°3*, pp. 37-51 Editions Enfance et musique, Pantin
- Houdé O. (2015). *La psychologie de l'enfant*, «Que sais-je ?», PUF, Paris
- Israël J. (2014). Plus que des assistantes... in : P. Ben Soussan, *Spirale n°69, Assistant (e) maternel (le), une profession à part (entière)*, pp. 21-29. Editions Eres, Toulouse





- Jouen F. et Molina M. (2000). Le rôle des flux sensoriels dans les débuts du développement, in : J.Nadel et H. Gratiot-Alphandery, *Enfance Tome 53 n°3. Le bébé, le geste et la trace*, pp.235-247, Paris, Editions PUF
- Jourdain H. (2013). *Intérêt des comptines à l'école maternelle*. Mémoire pour l'obtention du master SMEEF, IUFM du Nord-Pas-De-Calais.
- Krajewski P. (2011). La geste des gestes, In : J.-L. Déotte et D. Payot, *Appareil n°8, Chapitre 8 : Où l'on découvre la nature des gestes et comment ils ont eu à affronter les moments techniques et technologiques de l'histoire du progrès humain*, Paris, Editions Maison des Sciences de l'Homme.
- Kremer J-M. et Lederlé E. (2016). *L'orthophonie en France*, «Que sais-je ?», PUF, Paris
- Lautrey, J. (2006). Les théories néo-piagésiennes. In J. Lautrey, *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Le Becont-Marmion C. (2012). *Chansons et comptines au cycle 1*. Mémoire pour l'obtention du master SMEEF de l'IUFM d'Orléans.
- Lécuyer R., Durand K. (2012). Aux sources de la connaissance. L'état du débat constructivisme/ nativisme chez le très jeune enfant. *Devenir*, Volume 24, 181-214
- Lefèvre A. (2012). 100% Winnicott. Editions Eyrolles, Paris
- Maillet B. (2004). Conter est aussi une démarche musicale, in : M. Caillard et C. Attali Marot *Les cahiers de l'éveil n°3*, pp. 51-61 Editions Enfance et musique, Pantin
- Marcelli et al. (1996). Les origines du travail de penser entre mère et bébé, *La psychiatrie de l'enfant*, n°39, 5-40
- Marcelli D. (2007) Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : La surprise dans l'interaction mère-bébé, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°44 Rhythm 'n'babies*, pp.123-129. Toulouse, Editions Eres
- Marinopoulos S. (2014) C'est dans la cuisine qu'on en parle, in : P. Ben Soussan, *Spirale n°70 Les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils les maisons de la culture de demain ?* pp 56-70. Toulouse, Editions Eres
- Meltzoff A. N. et Moore M. K. (2005) Imitation et développement humain : les premiers temps de la vie, In : I. Balsamo, *Terrain n°44/mars2005, Imitation et anthropologie*, pp.71-90, Charenton-le-Pont, Editions de la maison des sciences de l'homme

- Mestrallet A. et Robuchon E. (2014). *Implication des troubles du langage oral dans l'acquisition des repères temporels*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Paris.
- Millêtre B. (2005). *J'éveille mon bébé*. Editions Odile Jacob, Collection Guide pour s'aider soi-même
- Morin C. (2013). *Schéma corporel, image du corps, image spéculaire*. Neurologie et Psychanalyse, Editions Eres, Toulouse
- Nadel J. et Potier C. (2002) Imitez, imitez, il en restera toujours quelque chose : le statut développemental de l'imitation dans le cas d'autisme, In : J. Nadel et Gratiot-Alphandery H., *Enfance, volume 54, L'enfant autiste, un enfant en développement*, pp 76-85, Paris, PUF
- Pingaud B. (2004). Un tâche sans fin, in : M. Caillard et C. Attali Marot, *Les cahiers de l'éveil* n°3, pp. 17-37 Editions Enfance et musique, Pantin
- Rantet M. (1998). *Jeux de mains, je deviens, des jeux pour rire & des gestes pour dire*. Editions Le courrier du livre
- Resmond-Wenz E. (2003). *Rimes et comptines, une autre voix*. Collection 1001 bébés n°57, Editions Eres, Toulouse
- Roussillon R. (2007) *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Editions Elsevier-Masson, Paris
- Sève-Ferrieu N. (2014). *Neuropsychologie corporelle, visuelle et gestuelle, du trouble à la rééducation*, Editions Elsevier Masson
- Sinclair H. et coll. (1982). *Les bébés et les choses, ou, la créativité du développement cognitif*, Editions PUF, Paris
- Thobie C. et Constant-Viaud S. (2007). *La comptine en orthophonie, étude de son utilisation dans la prise en charge groupale des troubles de la relation et du langage*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste du centre de formation de Nantes.
- Winnicott D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Editions Gallimard, Paris





Figure 1 Le premier panneau d'exposition



## Quelle comptine pour quel âge ?



### 0 - 15 mois

#### Berceuses

Elles reprennent les balancements que l'enfant ressentait dans le ventre maternel. Elles sont rassurantes.

*Dodo l'enfant do  
Fais dodo Colas mon petit frère*



### 4 - 24 mois

#### Jeux de nourrice et de chatouilles

Ces jeux aident à nouer un contact affectif avec l'enfant. Les caresses et les chatouilles lui font découvrir son corps. Le parent peut jouer avec l'enfant en accélérant, en ralentissant ou en suspendant la comptine.

*La petite bête qui monte  
Dans mon jardin il y a un bassin  
Je secoue ma petite paillasse*

### 8 - 20 mois

#### Renverses et sauteuses

Au niveau psychomoteur, l'équilibre et le déséquilibre sont mis en jeu dans ces comptines. L'enfant s'amuse de l'éloignement et du rapprochement, mais aussi du contact corporel avec le parent.

*A cheval gendarme  
Bateau sur l'eau  
A la balançoire*



Figure 2 Le deuxième panneau d'exposition





## Quelle comptine pour quel âge ?



### 10 - 36 mois

#### Jeux de doigts chansons à gestes

Les gestes apportent du sens aux mots chantés. Ils aident à la mémorisation et à l'imitation tout en développant le schéma corporel, c'est-à-dire la connaissance de son propre corps, et la motricité fine.

*Toc, toc, toc, petit pouce  
Ainsi font font font  
Meunier tu dors*



### à partir de 20 mois

#### Chansons à ritournelle et à histoire

Ces comptines fixent l'attention de l'enfant et développent son imagination. Les refrains et les ritournelles, facilement mémorables, lui donnent l'occasion de participer. Le vocabulaire et l'ordre des mots dans la phrase enrichissent son langage.

*A la volette  
Gentil coquelicot  
Pirouette, cacahouète*

### 15 - 36 mois

#### Rondes et jeux dansés

Ces comptines permettent de jouer avec d'autres enfants. Elles créent des liens sociaux. En faisant la même chose tous ensemble, les enfants développent leur coordination et leur psychomotricité.

*Jean petit qui danse  
Savez-vous planter les choux?  
Loup y es-tu*

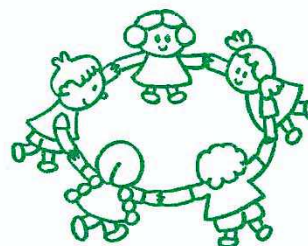


Figure 3 Le troisième panneau d'exposition



## Pour en savoir plus :

Ben Soussan P. (2014), 1, 2, 3 comptines !, Collection mille et un bébés, Editions Eres, Toulouse

Bustarret A. (1998), L'oreille tendre, pour une première éducation auditive, Editions ouvrières, Paris

Resmond-Wenz E. (2003), Rimes et comptines, une autre voix, Collection mille et un bébés, Editions Eres, Toulouse

Plaquette d'information réalisée par A.S. Montigny dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie, en collaboration avec le RAM de Cachan.



## Quelle comptine pour quel âge ?

### 0 - 15 mois

#### Berceuses

Elles reprennent les balancements que l'enfant ressentait dans le ventre maternel. Elles sont rassurantes.

*Dodo l'enfant do  
Fais dodo Coïtas mon petit frère*



### 8 - 20 mois

#### Renverses et sauteuses

Au niveau psychomoteur, l'équilibre et le déséquilibre sont mis en jeu dans ces comptines. L'enfant s'amuse de l'éloignement et du rapprochement, mais aussi du contact corporel avec le parent.

*A cheval gendarme  
Bateau sur l'eau  
A la balançoire*



### 4 - 24 mois

#### Jeux de nourrice et de chatouilles

Ces jeux aident à nouer un contact affectif avec l'enfant. Les caresses et les chatouilles lui font découvrir son corps. Le parent peut jouer avec l'enfant en accélérant, en ralentissant ou en suspendant la comptine.

*La petite bête qui monte  
Dans mon jardin il y a un bassin  
Je secoue ma petite paillasse*

### 10 - 36 mois

#### Jeux de doigts chansons à gestes

Les gestes apportent du sens aux mots chantés. Ils aident à la mémorisation et à l'imitation tout en développant le schéma corporel, c'est-à-dire la connaissance de son propre corps, et la motricité fine.

*Toc, toc, toc, petit pouce  
Ainsi font font font  
Meunier tu dors*



### à partir de 20 mois

#### Chansons à ritournelle et à histoire

Ces comptines fixent l'attention de l'enfant et développent son imagination. Les refrains et les ritournelles, facilement mémorables, lui donnent l'occasion de participer. Le vocabulaire et l'ordre des mots dans la phrase enrichissent son langage.

*A la volette  
Gentil coquelicot  
Pirouette, cacahouète*

### 15 - 36 mois

#### Rondes et jeux dansés

Ces comptines permettent de jouer avec d'autres enfants. Elles créent des liens sociaux. En faisant la même chose tous ensemble, les enfants développent leur coordination et leur psychomotricité.

*Jean petit qui danse  
Savez-vous planter les choux?  
Loup y es-tu*



Figure 4 La plaquette d'information

## Comptines chantées pendant l'atelier

---

### Jeux de nourrice (dès 4 mois)

---

- Je secoue ma petite paillasse (parlé)

« Je secoue ma petite paillasse (secouer légèrement l'une des mains du bébé)

Je fais mon petit lit (caresser la paume comme pour lisser les draps)

Qu'est-ce que je vois ? (mimer l'étonnement)

Une petite souris (agiter les doigts d'une main pour imiter une petite souris)

Qui monte, qui monte.... Guili guili... (monter le long du corps de l'enfant avec deux doigts, jusqu'au creux du cou) »

---

### Sauteuses (dès 8 mois)

---

- À la balançoire

« A la balançoire, tout le long du soir, tout le long du paradis (l'adulte balance doucement l'enfant d'avant en arrière), saute la p'tite souris (l'adulte élève l'enfant à bout de bras, ou le fait sauter) »

- À cheval gendarme

« A cheval gendarme, Petit bourguignon.

Si l'avoine est bonne

Les chevaux marcheront

Au pas, au pas, au pas,

Au trot, au trot, au trot

Au galop, au galop, au galop ! »

---

### Renverses (dès 8 mois)

---

- Nicolas sur son cheval

« Hop et hop ! sur son cheval (faire sauter l'enfant sur les genoux)

Nicolas va au village

Hop et hop ! sur son cheval

Nicolas n'a pas vu le gué (le mouvement s'arrête)

Et hop ! (faire sauter l'enfant plus haut) et floc (faire une renverse en arrière)

Nicolas est tout mouillé (secouer doucement l'enfant comme pour l'égoutter) »

---

### Comptines de doigts (dès 10 mois)

---

- Pouce caché pouce levé

« Pouce levé (un poing fermé, le pouce levé)

Pouce caché (un poing fermé, le pouce caché)

Monsieur et Madame sont à l'abri (les deux poings fermés, les pouces cachés)

Ils regardent tomber la pluie (les pouces apparaissent entre index et majeur)

Il pleut dans la prairie (les 5 doigts de la main gauche pianotent sur le dos de la main droite)

Et le tout-petit trotte sous son parapluie (former un parapluie avec le petit doigt levé et une main en forme de chapeau au-dessus) »

- Cinq doigts voyageurs

« Cinq petits doigts qui s'ennuient

S'en vont en voyage.

Cinq petits doigts qui s'ennuient

S'en vont cette nuit.

Le plus gros part en camion

Le 2<sup>ème</sup> part en avion

Le 3<sup>ème</sup> part en auto

Le 4<sup>ème</sup> part en vélo

Le petit dernier »

Est parti à pied.





- Deux petits bonhommes

Deux petits bonhommes (bis) (joindre les deux pouces)

S'en vont au bois (bis) (joindre les deux index)

Chercher des pommes (bis) (joindre les deux majeurs)

Et puis des noix (bis) (joindre les deux annulaires)

Des champignons (bis) (joindre les deux auriculaires)

Et puis ils rentrent (bis)

Dans leur maison (cacher les deux pouces sous le toit formé par les autres doigts)

- Perlinpinpin et merlinpinpin

Perlinpin et merlinpinpin (poings fermés, pouces levés)

Grimpent dans un cerisier (monter les poings)

Perlinpinpin est un nain magicien (Montrer le pouce droit)

Merlinpinpin est un lutin malin (Montrer le pouce gauche)

Ils restent assis dans le matin, ils s'ennuient sous le cerisier (Poings et pouces ne bougent pas)

Alors ils tapent du pied (secouer énergiquement les poings)

Ils secouent leurs bonnets (secouer énergiquement les pouces)

Et rentrent chacun dans une cerise (cacher les pouces rapidement dans les poings fermés)

Chut ! Perlinpinpin et Merlinpinpin sont endormis. Ecoute : RRRrrr, Rrrr (mimer celui qui dort, la tête inclinée et les mains jointent sous l'oreille)

---

Comptines de gestes

---

- Enrouler le fil

Enrouler le fil (les poings fermés tournent l'un autour de l'autre dans un sens)

Dérouler le fil (tourner les poings dans l'autre sens)

Et tire et tire (bras pliés, poings l'un contre l'autre, étirer les coudes 2 fois vers l'arrière)

Et tape, tape, tape. (frapper 3 fois dans les mains)

- Vole papillon

Vole vole papillon (croiser les pouces, paumes vers soi pour imiter un papillon)

Au-dessus de mon village

Vole vole papillon

Au-dessus de ma maison (tracer la forme d'une maison avec les 2 mains)

Danse, danse papillon (les mains se séparent et gigotent dans l'air)

En faisant trois petits ronds (faire les marionnettes)

- L'araignée gipsy

L'araignée Gipsy monte à la gouttière (monter en alternance pouce droit collé à l'index gauche et pouce gauche collé à l'index droit)

Tiens, voilà la pluie (s'arrêter)

Gipsy tombe par terre (descendre très vite les deux mains)

Mais le soleil a chassé la pluie ! (avec les deux mains faire des moulinets)

Alors... alors...

L'araignée Gipsy monte à la gouttière, etc. (reprendra la comptine depuis le début)

- Le grand cerf

Dans sa maison (mettre ses deux mains au-dessus de sa tête comme un toit)

Un grand cerf (de chaque côté des oreilles posez une main doigts écartés)

Regardait par la fenêtre (mettez une main paume vers le bas au-dessus des yeux)

Un lapin (faire des oreilles de lapin)

Venir à lui et frapper ainsi (imiter quelqu'un qui frappe à la porte)

« cerf, cerf, ouvre-moi (mettre une main de chaque côté de la bouche, comme pour appeler)

Ou le chasseur me tuera (imiter un fusil) »

« Lapin, lapin, entre et viens (faire un geste de la main pour demander d'approcher)

Me serrer la main (serrer ses deux mains) »



- Papoum Padère

Il était une fois dans la savane, la famille éléphant

D'abord il y a le papa éléphant : il est très gros, il a de grandes oreilles, il a une grande trompe et quand il marche il fait plein de poussière

Poum papoum papoum padère

Poum papoum papoum pada (bis) (*très lentement avec une grosse voix*)

Derrière, il y a la maman éléphant : elle est un peu moins grosse, elle a des oreilles un peu plus petites, une trompe un peu plus petite et quand elle marche elle fait un peu moins de poussière

Poum papoum papoum padère

Poum papoum papoum pada (bis) (*avec une voix plus claire un peu plus vite*)

Derrière le papa et la maman : il y a le bébé éléphant il est tout petit, il a de petites oreilles, une petite trompe et quand il marche il fait un tout petit peu de poussière

Poum papoum papoum padère

Poum papoum papoum pada (bis) (*avec une petite voix et plus rapidement*)

Mais derrière les arbres qui est caché : le ... tigre RRRRRrrrrr il a très faim RRRRRrrrrr il regarde à travers les feuillages HUM... je vais manger la famille éléphant

Le papa et la maman se sauvent

Poum papoum papoum padère

Poum papoum papoum pada (bis) (*D'abord à la manière du papa puis celle de la maman, le tout un peu plus vite que précédemment*)

Papa ! Maman !!!

Poum papoum papoum padère

Poum papoum papoum pada (bis) (*avec une petite voix rapidement et en exprimant la panique et de plus en plus vite en s'éloignant*)

- La famille tortue

Jamais on a vu

Jamais on ne verra

La famille tortue courir après les rats

La papa tortue et la maman tortue

Et les enfants tortues

Ironont toujours au pas !

(on peut remplacer les mot « vu » et « verra » par un tapement de mains, le mot « tortue » par un claquement de langue, et le mot « rats » par un « bzz » et le mot « pas » par un tapement de pied)

- Un jour dans sa cabane

Un jour dans sa cabane, (dessiner une cabane avec les mains)

Un tout petit petit bonhomme (avec pouce et index mimer « petit »)

Mangeait une banane (mimer l'épluchage d'une banane)

Olé, olé, ho banjo ! (faire les marionnettes)

*(refrain)* Zum balazum balazum bam bam (x3) (frotter les mains sur "zoum", taper en rythme sur "bam, bam")

Olé olé ho banjo ! (faire les marionnettes)

Un jour dans sa cabane, (dessiner une cabane avec les mains)

Un tout petit petit bonhomme (avec pouce et index mimer « petit »)

Jouait de la guitare (mimer un joueur de guitare)

Olé, olé ho banjo ! (faire les marionnettes)

*(refrain)*

*(en chuchotant)* Un jour dans sa cabane (dessiner une cabane avec les mains)

Un tout petit petit bonhomme (avec pouce et index mimer « petit »)

Dormait sur sa paillasse (joindre les mains et les mettre sous l'oreille en inclinant la tête)

Olé, olé, ho banjo ! (faire les marionnettes)

*(refrain)*



## La bibliographie pour les parents

### Pour les parents :

- 100 comptines, berceuses et musiques relaxantes, 2016, Editions formulettes production, Paris
- *L'avantage de cet ouvrage est qu'il est très complet. Il représente également les gestes à associer aux comptines, 2 CD et une application à télécharger.*
- 80 comptines à mimer et jeux de doigts, illustrées par Marie Scheffer, 2007, Editions éveil et découvertes
- *Livre très complet avec la description des gestes à effectuer, et 1 CD.*

### Pour les enfants et leurs parents :

- Comptines et jeux de doigts, illustrés par Sophie Rohrbach, 2014, Editions Gründ
- *Avec puces sonores pour avoir l'air de la comptine, et les gestes à effectuer.*
- Mes premières comptines avec bébé, illustrées par Séverine Cordier, 2015, Editions Gründ
- *Avec puces sonores, propose des sauteuses et des renverses.*
- Mes plus belles comptines à mimer et jeux de doigts, Marie Delhoste, Virginie Graire, 2015, Editions Thomas Jeunesse
- *Livre sonore.*
- Mes comptines, illustrées par Elsa Fouquier, 2014, Gallimard jeunesse
- *Livre sonore.*
- Mes premières comptines à écouter et à chanter, 2016, Editions Auzou
- *Livre sonore grand format.*
- Comptines de France pour les petits, Hervé Le Goff, 2010, Editions Père Castor
- *Avec 1 CD, ce livre propose beaucoup de comptines.*

### A propos des liens entre la musique, le chant et l'enfant :

- L'oreille tendre, pour une première éducation auditive, Bustarret, 1998, Collection Enfance heureuse, Editions ouvrières

- 1, 2, 3...comptines ! Ben Soussan et coll., 2014, Collection 1001BB n°45, Editions Eres
- Au bonheur des comptines, Bruley et Painset, 2007, Collection passeurs d'histoires, Editions Didier jeunesse
- Rimes et comptines, une autre voix, Resmond-Wenz, 2003, Collection 1001BB n°57, Editions Eres



## Résumé

---

La comptine est souvent étudiée dans le cadre du développement du langage, que ce soit du point de vue orthophonique ou du point de vue éducatif. Avec ce mémoire, nous avons souhaité apporter une nouvelle approche de cet outil en étudiant les liens entre comptine et pensée. Si le langage est l'expression d'une pensée construite, la comptine est le moyen le plus précoce de la stimuler. La comptine sollicite les sens, l'ouïe, le toucher et la vue, point de départ de notre perception du monde. Son rythme apporte des régularités à l'enfant et favorise sa mémorisation et son anticipation. La comptine est également corporelle, employant les gestes comme langage. Elle favorise la construction du schéma corporel tout en développant praxies et éveil psychomoteur. Enfin, l'utilisation de la comptine ne peut se faire qu'en interaction avec autrui. Dans ce contact, l'enfant apprend à se différencier de l'autre et devient lui-même celui qui transmettra ce patrimoine oral.

Nous avons souhaité partager nos connaissances sur le sujet afin de prévenir les retards de développement chez le tout-petit. Pour cela, nous nous sommes adressée aux assistantes maternelles de Cachan. Nous avons proposé différentes actions de prévention, à savoir une exposition, une plaquette d'information et un atelier-comptine. Les professionnelles se sont montrées très intéressées par notre intervention car elles n'imaginaient pas que la comptine possédait toutes ces potentialités. Pour offrir aux enfants toutes les conditions nécessaires à son épanouissement cognitif, il est souhaitable que d'autres actions de ce genre soient proposées dans tous les lieux de la petite enfance.

**Mots-clés** : comptines, pensée, prévention, assistante maternelle

92 pages | 74 références bibliographiques

## Abstract

---

Nursery rhymes are often studied in speech therapy or educational reports for the language development. With this report, we give another approach by studying the links between thought and nursery rhymes. The language is the best way to express the thought but the nursery rhyme is the right and precocious way to improve it. Nurse rhymes use the following senses: hearing, touch and sight that are our basic tools to interact with our surroundings. For the child, the rhythm contributes to the regularities, memorizing and anticipation. Also, the nursery rhyme is bodily, it make use of hands and body gesture as a language. By improving the psychomotor knowledge and elaborated gesture, it makes easier the representation of the body map. Finally, the nursery rhyme is used with at least two people. With this interaction, the child discovers himself and is capable of passing down this oral heritage.

We choose to share our knowledge about the topic to advice the child developmental delay. That's why we met childminders from Cachan, next to Paris. We used several information media like: exhibition, information brochure and nursery rhyme work group. Childminders were very interesting in this presentation since they didn't know all the possibilities of the nursery rhymes. Proposing this kind of intervention in all childcare places could enhance blooming children.

**Key-words**: nursery rhymes, thought, information, childminders