

Université de Nantes

Université de formation et de recherche – « Médecine et techniques médicales »

Année universitaire 2010/2011

Mémoire

Soutenu en vue de l'obtention du

Certificat de capacité d'orthophoniste

Présenté par :

Mathilde Prigent

Née le 02/09/1989

COMPTINES ET SENSIBILITE PHONOLOGIQUE

**Etude de l'apport des comptines sur la sensibilité phonologique d'enfants pré-lecteurs
présentant des troubles du langage oral**

Président du Jury : Madame Sandrine Borie,

Directeur de Mémoire : Madame Valérie Chopineaux

Membre du Jury : Madame Cécile Bénard

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	4
<u>Chapitre I : Les Comptines</u>	5
1) <u>Définition</u>	5
1.1 Etymologie.....	5
1.2 Définition au sens strict.....	6
1.3 Une définition plus ouverte.....	7
1.4 Une tradition orale.....	7
1.5 Comptines du monde.....	9
2) <u>Exemple de classification des comptines</u>	9
2.1 Berceuses.....	10
2.2 Comptines-Jeux de Nourrices.....	10
2.3 Comptines à histoires.....	15
2.4 Comptines sans sens.....	16
2.5 Comptines à danser et à jouer.....	17
2.6 Comptines pour compter, énumérer et mémoriser.....	18
2.7 Comptines de circonstances.....	19
3) <u>Les différents thèmes des comptines</u>	20
3.1 Thèmes adaptés aux intérêts des enfants.....	20
3.2 Scatologie et sexualité.....	21
4) <u>Comptine...ou pas ?</u>	21
4.1 Comptines et autres chansonnettes.....	21
4.2 Particularités des comptines.....	22
4.2.1 Particularités de forme et de longueur.....	22
4.2.2 Particularités musicales.....	23
4.2.3 Particularités linguistiques.....	25
4.2.4 La gestualité et l'imitation dans les comptines.....	26
<u>Chapitre II : Du Langage Oral au Langage Ecrit</u>	29
1) <u>Relations entre troubles du langage oral et troubles du langage écrit</u>	29
1.1 Corrélation entre les troubles.....	29
1.1.1 Des troubles coexistants.....	29
1.1.2 Les troubles du langage écrit : une conséquence des troubles du langage oral ?.....	30

1.2 Le rôle des capacités métalinguistiques.....	32
1.2.1 Tour d'horizon des capacités métalinguistiques.....	32
1.2.2 Les capacités métaphonologiques.....	34
2) <u>La sensibilité phonologique : de l'épiphonologie à la métaphonologie</u>	38
2.1 Explications terminologiques.....	38
2.2 Des habiletés épiphonologiques aux habiletés métaphonologiques.....	39
2.2.1 Connaissances explicites versus connaissances implicites.....	39
2.2.2 Importance du type et de la taille des unités phonologiques.....	40
2.3 Une progression chronologique ?.....	45
2.4 Limites de l'implication des habiletés phonologiques : cas des « faibles compreneurs ».....	46
3) <u>Vers une prévention des troubles du langage écrit ?</u>	47
3.1 Une prévention basée sur la stimulation des habiletés phonologiques.....	47
3.1.1 Efficacité d'un « entraînement » ?.....	48
3.1.2 Caractéristiques des « entraînements »	48
3.1.4 Caractéristiques des enfants « entraînés ».....	49
3.2 L'apport des activités musicales.....	50
3.3 L'utilisation d'un outil particulier : la comptine.....	51
PARTIE PRATIQUE	55
1/ <u>Questionnement liminaire</u>	56
2/ <u>Hypothèses</u>	57
3/ <u>Contextes Expérimentaux</u>	58
3.1 Deux cadres distincts pour une même démarche.....	58
3.1.1 Le groupe « Comptines et formulettes » au C.M.P.P. de La Rochelle.....	58
3.2.2 Une prise en charge individuelle au C.H. de La Rochelle.....	58
3.2 Lieux, fréquence, durée et matériels.....	59
3.2.1 Pour le groupe « Comptines et Formulettes ».....	59
3.2.2 Pour la prise en charge individuelle.....	59
4/ <u>Méthodologie</u>	60
4.1 Population étudiée : choix de l'échantillon.....	60
4.2 Etapes de l'expérience.....	61
4.3 Contenu des séances.....	61
4.3.1 Pour le groupe « Comptines et Formulettes ».....	61
4.3.2 Pour la prise en charge individuelle.....	64
4.4 Outils d'évaluation.....	70
4.4.1 Pour le groupe « Comptines et Formulettes ».....	70
4.4.2 Pour la prise en charge individuelle.....	72
4.5 Les cas cliniques : Présentation des enfants.....	73

4.5.1	Présentation des enfants participant au groupe « Comptines et Formulettes ».....	73
4.5.2	Présentation de l'enfant prise en charge de façon individuelle.....	76
5/	Résultats	78
5.1	Résultats aux épreuves mobilisant la sensibilité phonologique.....	79
5.1.1	Tableau et graphique des taux de réussite des enfants du groupe « Comptines et Formulettes » et de Clara aux exercices de la batterie « Dire et Faire ».....	79
5.1.2	Tableau et graphique du taux de réussite de Clara aux épreuves du subtest « Métaphonologie » de la B.R.E.V.....	80
5.2	Résultats aux tests portant sur la compétence orale dans son ensemble.....	81
5.2.1	Tableau et graphique des taux de réussite des enfants du groupe « Comptines et Formulettes » aux subtests de l'E.L.O.....	81
5.2.2	Tableau et graphique des taux de réussite de Clara aux subtests de l'E.P.E.L.....	82
6/	Discussion	84
6.1	Analyse quantitative et qualitative des résultats.....	84
6.2	Limites de notre étude.....	90
6.2.1	Biais relatifs à notre objet d'étude.....	90
6.2.2	Biais relatifs à notre échantillon.....	90
6.2.3	Biais relatifs à nos outils d'évaluation.....	91
6.2.4	Biais relatifs à notre passation de tests.....	93
6.2.5	Biais relatifs au contenu de nos séances.....	93
6.2.6	Biais relatifs à l'organisation de notre étude.....	94
	CONCLUSION	95
	BIBLIOGRAPHIE	96
	ANNEXES	100

INTRODUCTION

« *Explorant le rythme de la poésie et des chansons, les comptines donnent aux enfants des aptitudes qui peuvent les aider à lire et à écrire : composées de mots qu'ils ont vus et entendus un grand nombre de fois, elles les aident à mémoriser des sonorités et des mot et donc à lire sans trop d'efforts et de manière régulière, et augmentent leur sensibilité phonologique.* »¹
(Gauthier et Lejeune, 2008)

Alors que l'opportunité de participer à un groupe «Comptines» au sein de l'un de nos lieux de stages se présentait à nous, cette citation de Gauthier et Lejeune (2008), n'a pu qu'attirer notre regard. Comment les chants de l'enfance, que nous reconnaissons tous alors que nous pensons les avoir oubliés, ces drôles de formulettes sans queue ni tête, ces rengaines, transmises oralement, pourraient-elles aider à l'apprentissage de la lecture ?

Des recherches portant sur les différents modes d'acquisition de la lecture et sur les troubles d'acquisition qui peuvent en résulter, ont composé notre premier cheminement, ceci afin de comprendre le lien qui pouvait unir les comptines et le langage écrit. C'est en nous intéressant aux différents pré-requis² ou contraintes³ qui peuvent influencer sur l'entrée dans l'écrit d'un enfant, que nous avons peu à peu cerné quel était le champ de compétences linguistiques qui semble constituer ce lien : celui de la métaphonologie.

En effet, le français étant une langue dont le mode de représentation est dit « phonographique » (c'est-à-dire que son écriture et donc sa lecture, reposent sur la correspondance de symboles graphiques et d'unités phonologiques), la relation entre le français oral et le français écrit est étroite et implique quasi inmanquablement l'émergence d'un domaine de compétences particulier, le domaine de la « métaphonologie».

¹ Gauthier.J-M, Lejeune.C,(2008) *Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, N°56, p413-421

²Chevrie-Muller.C, Narbona.J., (2007) *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson

³ Khomsi.A (1999) *Manuel de L'épreuve d'Evaluation de la Compétence en Lecture*, E.C.P.A.

Keil, (1981) in Fusty-Raynaud.S, (2007) *Apprentissage et dysfonctionnement du langage écrit et représentation motrice de la parole*, Thèse de psychologie de l'Université de Paris VIII

L'émergence ou non de telles compétences chez des individus pré-lecteurs pourrait avoir un impact considérable quant à leur aisance à entrer dans l'écrit. Ainsi, il a été remarqué que les capacités métaphonologiques de nombreux enfants dyslexiques comme de nombreux enfants qualifiés de « mauvais lecteurs » étaient déficitaires.

Or, ne pourrait-on pas imaginer que ces capacités métaphonologiques qui apparaissent spontanément chez la plupart des enfants au moment de l'apprentissage de la lecture, pourraient être stimulées en amont de cet apprentissage ?

Un travail de mobilisation précoce de ces capacités ne pourrait-il pas aider les enfants à risque de présenter des difficultés, à entrer plus sereinement dans l'univers de l'écrit ?

De quelle manière et avec quels « outils » pourrait-on y parvenir, si de telles capacités de réflexion sur la langue ne sont pas à la portée de la majorité des enfants pré-lecteurs ?

N'existerait-il pas des compétences antérieures aux capacités phonologiques, qui seraient, elles, plus facilement mobilisables chez les jeunes enfants ?

Ne serait-ce pas là cette « sensibilité phonologique » évoquée par Gauthier et Lejeune¹, qu'ils affirment pouvoir augmenter par l'intermédiaire des comptines ?

Si cela était vrai, l'utilisation de cette médiation dans la pratique orthophonique auprès de certains enfants à risque de présenter des difficultés à aborder l'écrit, ne pourrait-elle pas s'avérer appropriée ?

Ce questionnement nous amène à notre problématique :

En quoi les comptines peuvent-elles, par l'approche de la métaphonologie qu'elles induisent, être un outil de prévention des troubles du langage écrit ?

Nous avons donc voulu nous intéresser de plus près à ces chansonnettes et aux compétences linguistiques qu'elles seraient susceptibles de faire émerger dès l'âge le plus tendre.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous nous consacrerons spécifiquement à l'étude des comptines. Nous tenterons tout d'abord de les définir puis de les classer, en prenant en compte leurs multiples facettes, puis nous aborderons leurs contenus thématique, linguistique et musical ainsi que la gestualité concomitante à leur chant ; autant de domaines qui rendent ces chants si particuliers.

¹ Gauthier.J-M, Lejeune.C,(2008) *op.cit.*

Dans un second temps, nous explorerons les liens qui unissent le langage oral et le langage écrit. Pour cela, nous étudierons tout d'abord les relations qui peuvent exister entre troubles du langage oral et troubles du langage écrit. Nous nous intéresserons ensuite au rôle joué par la sensibilité phonologique dans le passage de l'oral vers l'écrit puis, à l'existence de « programmes » visant la prévention des troubles du langage écrit par l'éveil de cette sensibilité phonologique. Nous verrons alors que les comptines peuvent s'inclure dans cette démarche.

Enfin, avec l'appui de ces assises théoriques, nous exposerons l'expérience pratique que nous avons menée afin de répondre à notre problématique. Nous décrirons à cet effet, des séances de prises en charge orthophoniques groupales et individuelles utilisant la comptine comme médiation privilégiée, et les effets de ces séances sur la « sensibilité phonologique » des enfants suivis, mesurés au moyen de divers tests de langage oral.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I : LES COMPTINES

Une poule sur un mur, Une souris verte, Il pleut, il mouille, La mère Michel... ces quelques titres ont le pouvoir de réveiller de tendres souvenirs pour qui a été élevé dans la culture française. *Twinkle twinkle little star* ou *Lilla snigel* auront ce même pouvoir sur des personnes respectivement de culture anglaise et de culture suédoise...les comptines de notre enfance, chantées dans le cadre familial, apprises en classe ou scandées lors de jeux dans la cour de récréation...font partie de notre histoire personnelle et sont souvent ancrées profondément dans nos mémoires. Mais que sont les comptines ? Quelles formes peuvent-elles revêtir ? Quelles sont leurs composantes ? Que peuvent-elles apporter à l'enfant au cours de son développement ? Nous allons tenter de répondre à ces questions en nous immergeant dans le monde merveilleux des chants de l'enfance...

1) Définition

1.1 Etymologie

Le mot « comptine » viendrait du latin *computare*, d'où dérive également le verbe « compter ». De cette étymologie vient donc l'un des premiers usages que l'on attribue à la comptine.

Ce terme de « comptine » est récent, il n'apparaît en effet qu'au début du XXe siècle, dans la bouche même des enfants. Il est recueilli plus tard par Pierre Roy, qui recense quelques unes de ces œuvres orales dans son ouvrage intitulé : *Cent Comptines*.¹

¹ Roy.P, (1926) in 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 de l'Université de Nantes

1.2 Définition au sens strict

Les comptines répertoriées dans l'ouvrage de Pierre Roy sont uniquement des textes à scander, de façon plus ou moins chantante, servant à la « comptée » entre joueurs, avant une partie de chat ou de cache-cache.

Les définitions de la plupart des dictionnaires actuels s'attachent également à cette étymologie liant la comptine au comptage, celle donnée dans Le Petit Larousse, étant la suivante : « *Chanson que chantent les enfants pour désigner, en comptant les syllabes, celui qui devra sortir du jeu, courir après les autres, etc. (Am stram gram Pic et Pic et colegram sont des paroles de comptine.)* »¹

De nombreux auteurs s'étant intéressés aux comptines reprennent cette définition dans leurs ouvrages.

Pour Pierre Lafforgue, la comptine est « *un récitatif à mélodie scandée ouvrant rituellement certains jeux d'enfants* »². L'auteur cite également le célèbre Am stram gram pour illustrer son propos et le présente comme « *une comptine d'élimination qui suit le rituel du « ploufage »* ».

Ce rituel enfantin est toujours pratiqué dans les cours de récréation, que ce soit sous le terme de « plouf-plouf », de « trou-trou » ou sûrement bien d'autres.

La traduction anglaise du terme « comptine » est « nursery rhyme », mot à mot : rime de nourrice.³

On retrouve donc des notions de musicalité et de maternage dans le terme anglais, contrairement au français. Il est intéressant de noter qu'un terme anglophone bien précis existe pour désigner les comptines dans lesquelles un comptage est effectué : « counting rhyme ». Nos voisins d'outre Manche font a priori une distinction plus nette entre ces deux types de comptines, les « counting rhymes » faisant partie d'un ensemble plus grand : celui des « nursery rhymes ».

¹ *Le Petit Larousse illustré*, Paris, 2008.

² Lafforgue Pierre, (2002) *Petit Poucet deviendra grand*, Paris, Payot et Rivages

³ Cousin.P.H, (1981) *Dictionnaire français-anglais*, Hachette et Collins.

1.3 Une définition plus ouverte

Il serait en effet réducteur de n'assimiler la comptine qu'à cet aspect de formulette à compter : c'est souvent dès le plus jeune âge que les enfants sont bercés et éveillés par leur entourage grâce à des chansonnettes qui n'ont pas la vocation de leur apprendre à compter mais que l'on nomme pourtant « comptines », comme les célèbres « Une souris verte », « J'aime la galette » ou « Pomme de reinette et pomme d'Api ».

Le terme « comptine » s'est ainsi étendu à de nombreuses productions chantées, traditionnelles ou modernes, destinées aux enfants. Elles font partie « du vaste domaine des formulettes enfantines, terme générique employé [...] par les folkloristes pour désigner les petits poèmes oraux traditionnels, le plus souvent rimés ou assonancés, toujours rythmés ou mélodiques, utilisés communément par les enfants au cours de leurs jeux. » (Beaucomont et al. 1986)¹

Ni simple chant ni tout à fait jeu, la comptine serait surtout un objet de plaisir et de partage, transmis par le bouche à oreille...

1.4 Une tradition orale

Les comptines sont issues de la tradition orale, leur origine est ancienne et assez énigmatique, comme l'écrit Pierre Lafforgue (2002) : « *l'usage des formulettes est né probablement autour des feux de campements préhistoriques* »². L'auteur précise tout de même que ces chansonnettes sont sûrement issues de formules religieuses ou de formules magiques païennes.

Du fait de leur transmission orale et des transformations qui en résultent, la plupart des comptines n'ont pas d'auteur connu : nul ne sait qui fut à l'origine des paroles de *Une souris verte* ou de *Frère Jacques*. Les enfants inventent fréquemment de petites chansons pour rythmer leurs jeux, mais elles ne deviennent pas des « comptines » si elles ne sont pas reprises. Des auteurs actuels tels que Gilbert Delahaye ou Anne Sylvestre ont tout de même réussi à faire

¹ Beaucomont.J, et al., in Hazaël-Massieux.M-C, (1986) *Chansons des Antilles, Comptines, Formulettes*, Paris, L'Harmattan

²Lafforgue Pierre, (2002), op.cit.

chanter plusieurs générations d'enfants avec leurs propres créations, et quelques poètes se sont également essayé à ce genre de littérature orale, comme Victor Hugo avec *Mirlababi Surlababo*:

*Mirlababi Surlababo,
Mirliton, ribon, ribette
Surlababi Mirlababo,
Mirliton ribon ribo*

C'est grâce à cette transmission orale qu'elles ne se perdent pas mais au contraire, s'enrichissent. Les comptines ne sont en effet pas immuables : il en existe souvent des dizaines de versions différentes ! Souvent la mélodie reste intacte mais les paroles varient suivant les régions voire les familles. Par exemple, *A cheval sur mon bidet* se trouve sous différentes formes :

*A cheval sur mon bidet
Quand il trotte il est coquet / Quand il trotte il est parfait / Quand il trotte il fait des pets
Au pas,
Au trot,
Au galop, galop, galop !*

On explique également certaines déformations lexicales de par cette transmission orale, ainsi, les premiers vers de la célèbre comptine *Pomme de reinette et pomme d'Api* ont évolué de :

*Pomme de reinette et Pomme d'Api
D'api, d'Api rouge
Pomme de reinette et pomme d'Api
D'Api, d'Api grise*

A la version que nous connaissons :

*Pomme de reinette et pomme d'Api
Tapis, tapis rouge
Pomme de reinette et pomme d'Api
Tapis, tapis gris*

Nous voyons ici que ce mode de transmission oral a pour conséquence de multiplier les variantes, néanmoins, quelques enquêtes ont été menées à l'échelle nationale pour tenter de répertorier les comptines françaises ; notons l'enquête menée en 1883 par Rolland¹, ainsi que l'enquête menée par Soupault et Beaucomont dont les résultats ont été publiés en 1961 et qui recense environ 8000 comptines². Ce dernier ouvrage constitue à ce jour encore, une référence en la matière. De très nombreux livres de comptines à destination des enfants et de leur entourage sont de plus, édités chaque année, ce qui contribue à fixer la forme de ces chansonnettes et diminue les transformations dues à l'oral.

1.5 Comptines du monde

Il semble que le fait de chanter des comptines aux jeunes enfants soit assez universel. De nos jours, de nombreux ouvrages ont pour objectif de nous faire découvrir ces comptines venues d'ailleurs, aux sonorités exotiques, à l'usage et aux thèmes qui peuvent nous paraître quelquefois surprenants. Nous nous concentrerons majoritairement, sur les comptines de langue française, mais les « Mother Goose rhymes » des anglo-saxons, les comptines russes chantées à plusieurs voix, ou encore les chants très rythmés et accompagnés de percussions d'Afrique de l'Ouest, sont sans nul doute tout aussi riches et intéressants à étudier.

2) Exemple de classification des comptines

De nombreuses classifications existent: par âge, par fonction, par thème, par complexité mélodique ou même par phonème, toutes sont possibles, et ce ne sont que des exemples !

Nous vous proposons notre tentative de classification ci-dessous, basée sur les fonctions des comptines, elles-mêmes souvent liées à l'âge de l'enfant. Les thèmes abordés seront vus par la suite.

¹ Rolland.E, (1883) *Revue et jeux de l'enfance*, in Lafforgue.P, (2002) *op.cit.*

² Beaucomont.J, Soupault.P,(1961) *Comptines de langue française*, in Lafforgue.P, (2002) *op.cit.*

2.1 Berceuses

Définie par « chanson au rythme lent, pour endormir les enfants. »¹, les berceuses sont les comptines du premier âge, créées par les mères pour apaiser et endormir leur bébé.

Fais Dodo, Colas mon p'tit frère

Fais dodo, Colas mon p'tit frère,

Fais dodo, t'auras du lolo

Maman est en haut, qui fait des gâteaux,

Papa est en bas, qui fait du chocolat

Fais dodo, Colas mon p'tit frère,

Fais dodo, t'auras du lolo

(On mime l'action de s'endormir en joignant nos deux mains sous notre tête, que l'on incline en fermant les yeux, puis on pointe le « haut » et le « bas » d'une maison imaginaire et on fait semblant de tourner de la pâte à gâteau ou une casserole de chocolat)

Do, l'enfant do

Do, do, l'enfant do,

L'enfant dormira bien vite,

Do, do l'enfant do,

L'enfant dormira bientôt

(Ces comptines s'accompagnent le plus souvent d'un mouvement de bercement, que ce soit le bercement des bras de l'adulte, d'un lit à bascule ou d'une poussette.)

2.2 Comptines-Jeux de Nourrices

Les jeux de nourrices, décrits notamment par Jérôme Bruner²(1983), sont reconnus comme primordiaux au sein de la relation parent-enfant, ils accompagnent les routines qui rythment les journées de l'enfant : routine de nourrissage, d'habillage, de coucher...

¹Le Petit Larousse illustré, Paris, 2008.

² Bruner.J (1983) in Brougères.G, (2002) *L'enfant et la culture ludique*, Spirale n°24, p25-38

Les jeux de nourrice sont principalement destinés aux très jeunes enfants n'ayant pas encore acquis le langage, globalement donc de l'âge de 0 à 2 ans, mais restent très appréciés et usités après cette période.

Ces jeux joignent le geste au chant, ils accompagnent le développement naturel du nourrisson puis de l'enfant, en le stimulant, le berçant, l'amusant...leur but premier étant de créer une situation d'interaction, de plaisir partagé, entre l'enfant et l'adulte. Celui-ci, au départ, dirige la situation, mais, petit à petit, il laisse à l'enfant la place de s'insérer jusqu'à ce qu'il devienne un acteur à part entière de l'interaction. L'enfant construit son psychisme à travers de telles activités, il apprend à se séparer petit à petit du corps maternel et prend conscience des limites de son propre corps. Par exemple, dans la comptine *Bateau sur l'eau*, les balancements initiaux, lents et rassurants, rappellent les bercements maternels puis, ils sont brusquement interrompus par une chute en arrière ou un saut d'abord surprenant, puis attendu et espéré : l'enfant se laisse aller à la griserie du jeu lorsqu'il a pleinement confiance en l'adulte et sait qu'il sera rattrapé.

Voici la classification des comptines/jeux de nourrices donnée par Marie-Claire Bruley et Lya Tourn dans leur ouvrage *Enfantines*¹ :

- **Plaisir de peau**

Sous cette appellation sont regroupés les premiers jeux de chatouilles, les premières caresses et effleurements du corps de l'enfant, par la main de l'adulte. Ils ont un caractère intimiste, accompagnant souvent les moments du bain, du change ou de l'habillage. Les sensations que le bébé perçoit à la surface de son enveloppe corporelle lors de ces jeux lui permettent de se construire en tant qu'entité, ce qui est développé par Didier Anzieu dans son concept de « Moi-peau ».²

La petite bête qui monte

C'est la petite bête qui monte, qui monte, qui monte, qui monte...

... Guili, guili, guili !

(L'adulte fait courir ses doigts sur le corps de l'enfant, d'abord lentement, en partant des orteils ou de la plante des pieds, puis de plus en plus vite, en remontant jusqu'à atteindre et chatouiller le creux du cou, en accompagnant ce geste de l'interjection : « guili, guili ! ».)

¹ Bruley.M-C, Tourn.L, (1988), *Enfantines*, Paris, L'Ecole des Loisirs

² Anzieu.D, (1995), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod

La Petite Jabotte

C'est la petite Jabotte...

... Qui n'a ni bas, ni bottes,

Qui monte, qui monte, qui monte...

Guili, guili, guili !

(Pour cette comptine, l'index et le majeur de l'adulte se transforment en un personnage : la petite Jabotte)

- **A la découverte du corps**

L'enfant acquiert petit à petit le statut d'acteur en découvrant les limites de son propre corps et en utilisant celui-ci pour entrer en relation avec son environnement.

Ces jeux complètent généralement les dénominations des parties du corps accompagnant là encore souvent le moment du bain, du change ou de l'habillage :

Bélier

Bélier, bélier... Boum !

(L'adulte rapproche petit à petit son visage de celui de l'enfant, jusqu'à se retrouver front contre front)

Ferre mon cheval

Ferre, ferre mon cheval,

Ferre, ferre, maréchal !

(L'adulte tape contre la semelle des chaussures de l'enfant lorsqu'il le chausse)

- **Jeux de balancements de sauts et de chutes**

Lorsque l'enfant est plus grand, qu'il a appris à marcher et que son tonus corporel est suffisant, les comptines telles que « Bateau sur l'eau », où le corps de l'adulte se transforme en navire tanguant, ou « A la une », où l'adulte (généralement le père) lance légèrement l'enfant en l'air, deviennent des incontournables.

Bateau sur l'eau

Bateau, sur l'eau, la rivière, la rivière,

Bateau, sur l'eau, la rivière au bord de l'eau

Le bateau a chaviré, et les enfants sont tombés, dans l'eau...

...Plouf!

(L'enfant est à califourchon sur les genoux de l'adulte, qui balance doucement son corps d'avant en arrière pour imiter le roulis d'un bateau. Au « Plouf », l'adulte laisse brusquement l'enfant tomber en arrière, en l'accompagnant avec ses mains.)

A la Une !

A la une ! Dans la lune,

A la deux ! Dans les cieux,

A la trois ! Dans mes bras !

(A chaque phrase, l'adulte lance légèrement l'enfant dans les airs et le rattrape.)

• **Jeux de cheval**

Lors de ces jeux où le corps de l'adulte devient une véritable monture, l'excitation gagne généralement l'enfant, qui apprend à anticiper soit une chute entre les genoux de l'adulte, soit un changement de rythme.

A cheval sur mon bidet

A cheval sur mon bidet

Quand il trotte il est coquet

Au pas ...

Au trot...

Au galop, au galop, au galop !

(L'adulte fait sautiller l'enfant sur ses genoux, d'abord lentement, puis, de plus en plus vite)

- **Jeux de visage**

Le regard, les mouvements de la bouche, les sourires, mimiques, grimaces... sont, avec l'intonation vocale, les premiers signaux communicationnels que l'enfant parvient à décrypter. Certaines comptines attirent explicitement l'attention de l'enfant sur cette partie du corps :

Voici mon front

Voici mon front,

Mon nez tout rond,

Et mon menton

Voici mes joues,

Elles sont à nous,

Embrassons-nous !

(On pointe tour à tour chaque partie du visage énoncée en décrivant des cercles avec l'index)

- **Jeux de mains**

Des mouvements de mains accompagnent la plupart de nos paroles, après notre visage, c'est la partie du corps que nous mobilisons le plus quand nous communiquons. Elles sont donc très présentes dans la gestualité associée aux comptines, se transformant tour à tour en pinces, en grandes bouches ou encore en marionnettes... leurs mouvements rapides et précis captent le regard de l'enfant :

Ainsi font, font, font

Ainsi font, font, font,

Les petites marionnettes,

Ainsi font, font, font,

Trois p'tits tours et puis s'en vont

(L'adulte agite ses mains en tournant les poignets, doigts écartés, face à l'enfant et les ramène derrière son dos)

- **Jeux de doigts**

Les doigts, instruments vifs et agiles, sont parfaits pour représenter de petits personnages auxquels il arrive toutes sortes d'aventures :

Pouce caché, Pouce levé

Pouce caché, Pouce levé

Monsieur et Madame sont à l'abri

Ils regardent tomber la pluie

Il pleut sur la route,

Il pleut sur la prairie,

Et le petit se promène...

...Sous son parapluie

(Les deux poings sont fermés, on cache et on sort les pouces. On coince ensuite le bout des pouces entre l'index et le majeur pour mimer Monsieur et Madame. On imite de la main la pluie qui tombe en allant chatouiller les bras de l'enfant. Pour finir, on dresse l'auriculaire qui se promène et on l'abrite avec notre autre main.)

2.3 Comptines à histoires

Certaines comptines ont une progression narrative : elles racontent véritablement une histoire. Le plaisir du sens, de l'identification aux personnages et à leurs aventures que l'on trouve dans ces historiottes chantées, contribue à élargir la culture « littéraire » de l'enfant, au même titre que les contes écrits.

Dans sa maison un grand cerf

Dans sa maison un grand cerf

Regardait par la fenêtre

Un lapin venir à lui

Et frapper ainsi

«- Cerf ! Cerf ! Ouvre-moi !

Ou le chasseur me tuera !

- *Lapin, lapin, entre et viens*

Me serrer la main »

(Les mains du chanteur miment tour à tour, le toit de la maison, les bois du cerf, la fenêtre et les oreilles du lapin. Il fait ensuite semblant d'être le lapin et de frapper à la porte, imite le chasseur et son fusil. Puis, le chanteur incarne le cerf, invite de la main le lapin à rentrer et lui serre la main/ serre la main de l'enfant.

2.4 Comptines sans sens

D'autres comptines n'ont pas pour but de conter une histoire, leur contenu n'apporte pas de message explicite : la fantaisie des propos ou la forme sonore des mots (ou des pseudo-mots) constitue leur charme !

Par exemple, la comptine Pomme de reinette et Pomme d'Api ne présente pas de déroulement narratif :

Pomme de reinette et Pomme d'api

Pomme de reinette et pomme d'Api,

Tapis, tapis rouge,

Pomme de reinette et pomme d'Api,

Tapis, tapis gris.

Cache ton poing derrière ton dos,

Ou j'te donne un coup d'marteau !

(Pour cette comptine, on alterne, poing droit sur poing gauche et inversement, comme pour mimer un empilement. On cache ensuite un poing derrière le dos et avec l'autre, on imite le mouvement d'un marteau.)

Quelquefois même, seul peut être visé le plaisir de la diction et de l'écoute. Le plaisir d'écouter la voix humaine, maternelle ou non, plaisir de produire des sons (comme le plaisir du babil des bébés)... les comptines en langue étrangère sont très agréables à chanter et à écouter, même si leur sens nous échappe complètement !

Ani Couni

Anicouni chaouani

Anicouni chaouani

Awawa bicana caïna

Awawa bicana caïna

Eaouni bissini

Eaouni bissini

(Comptine iroquoise, souvent interprétée comme une berceuse ou bien chantée en groupe et accompagnée avec un tambourin)

2.5 Comptines à danser et à jouer

Passée l'étape de la dyade mère-bébé et de la fusion entre l'enfant et ses parents, les comptines vont évoluer et devenir des biais de socialisation pour permettre à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur. Les rondes, les comptines à mimer ou que l'on accompagne avec des instruments de musique sont ainsi légion dans les classes de maternelle ou les garderies.

Dansons la capucine

Dansons la capucine,

Ya pas de pain chez nous,

Yen a chez la voisine

Mais ce n'est pas pour nous

You !

(Ronde dansée, les participants s'accroupissent sur le « you ! »)

2.6 Comptines pour compter, énumérer et mémoriser¹

Chez les enfants plus grands, qui commencent à segmenter et à dénombrer, les comptines retrouvent leur sens étymologique. Le rituel de la « comptée » ou « ploufage » effectué avant de commencer un jeu et servant à attribuer une fonction à l'un des joueurs, s'accompagne presque toujours d'une comptine.

Ce rituel, facilement observable dans les cours de récréation, consiste souvent à former un cercle en approchant les pieds ou les mains de chaque joueur. L'un d'eux pointe alors deux fois au centre du cercle avec son index et accompagne son geste d'une formule de ploufage telle que « plouf plouf » ou « trou trou » pour les plus courantes. Puis il choisit une comptine dans son répertoire et la scande en pointant le pied d'un joueur à chaque syllabe. Le dernier pointé doit sortir du cercle et la comptine continue jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'un seul joueur, qui sera alors désigné pour un rôle.

Un petit cochon pendu au plafond

Un petit cochon pendu au plafond

Tirez-lui la queue il pondra des œufs

Tirez-la plus fort il pondra de l'or

Combien en voulez-vous ?

(Réponse de la personne désignée, par exemple : « - 4 ! »)

1, 2, 3, 4 ! C'est toi !

La comptine peut non seulement ouvrir mais également accompagner certains jeux d'enfants. Par exemple, elle peut servir à compter les temps lors de jeux comme l'élastique ou la corde à sauter. Les paroles scandées sont là pour rythmer l'action : à chaque saut ou mouvement correspond une syllabe.

Des comptines servent également à mémoriser des suites de nombres ou des listes : « 1, 2,3 nous irons aux bois » permet de connaître les 12 nombres premiers, « Bonjour Madame Lundi » est utile pour apprendre les jours de la semaine...

¹ Bonnafé.M, *Les comptines sont-elles vraiment innocentes ?* (2001) La Revue des livres pour enfants, n°199-200, p 69-76.

Il est également intéressant de remarquer que certains apprentissages indispensables comme les tables de multiplication, l'alphabet, la liste des voyelles ou des mois de l'année, qui se présentent sous forme de liste, sont souvent intégrés comme des comptines. Une certaine musicalité ou du moins une rythmicité est présente lorsque l'on énumère ces listes. La mémorisation serait ainsi plus aisée, la chanson faisant appel à une double mémoire, verbale et mélodique : « *Le « verbal » et le « mélodique » peuvent [...] s'entraider pour le rappel* » (Lechevalier, 2003).¹

2.7 Comptines de circonstances

Il existe des comptines que l'on chante uniquement à certaines occasions : pour célébrer un évènement ou parce qu'elles ont été créées pour commenter un fait d'actualité par exemple :

Comptine liée à une fête religieuse :

*Saint Nicolas, mon bon patron
Apporte-moi des macarons,
Des mirabelles pour les d'moiselles,
Des coups d'bâton pour les garçons*
(Chantée en Lorraine pour la Saint Nicolas)

Comptine liée à des faits historiques et politiques :

*On n'a jamais vu ça
Hitler en pyjama
Et Mussolini
Qui dansait le chtimi
En chemise de nuit*
(Chantée pendant la seconde guerre mondiale)²

¹ Lechevalier.B., (2003) *Le cerveau de Mozart*, Paris, Odile Jacob

² Lafforgue Pierre, (2002) op.cit.

3) Les différents thèmes des comptines

Bien que les comptines soient nombreuses et variées, certaines récurrences thématiques sont observables¹ :

3.1 Thèmes adaptés aux intérêts des enfants :

De nombreuses comptines portent sur l'univers familial de l'enfant, ainsi, Pierre Lafforgue (2002) évoque :

- Les comptines mettant en scène des êtres humains dans un cadre familial

De type narratif, elles font référence à l'environnement direct de l'enfant : papa, maman et le cercle familial proche, la maison, les activités quotidiennes

- Les comptines mettant en scène des animaux

Ces comptines sont très répandues, certainement en raison de l'attrait des enfants pour les animaux. Des sentiments et des comportements humains sont souvent prêtés à ces animaux, l'imaginaire des contes se retrouve dans celui des comptines.

- Les comptines mettant en scène des objets

De même, obéissant à cette quête du merveilleux, les objets ont souvent des comportements anthropomorphiques et font partie de l'environnement de l'enfant. Pierre Lafforgue souligne l'importance des comptines portant sur le thème des **vêtements**, en se référant au concept du moi-peau d'Anzieu (1974) : « Elles permettent probablement une appropriation d'identité par jeu des liens et des fonctions d'enveloppe du moi-peau ».²

Les différentes **parties du corps** sont souvent énumérées, décrites et personnifiées, telles des objets, comme nous l'avons vu précédemment dans notre classification des comptines.

La nourriture est également un thème récurrent, les repas rythment le quotidien de l'enfant et parler de nourriture, c'est encore insister sur le plaisir de l'oralité. Nous pensons par exemple aux « Fabulettes à manger » d'Anne Sylvestre³.

¹ Lafforgue Pierre, (2002) op.cit.

² Anzieu.D, (1995) op.cit.

³ Sylvestre.A, (1999), *Fabulettes à manger*, E.P.M.

On peut constater que ces différents thèmes sont généralement mêlés les uns aux autres dans la même comptine : dans *Il était un petit homme*, on retrouve le thème de la maison, un personnage familial (le facteur), une partie du corps (le nez)... dans *Fais dodo, Colas mon petit frère*, on retrouve des personnages-clefs (papa et maman), le cadre d'une maison, de la nourriture (gâteau, chocolat), ou encore dans *Mon âne*, on trouve un animal que sa maîtresse habille de souliers, lunettes ou boucles d'oreilles pour calmer ses différents maux...

3.2 Scatologie et sexualité

L'intérêt des jeunes enfants pour l'analité, présente dans les contes, se retrouve là encore dans les comptines. Certaines comptines « jouent de la confusion des zones orales et cloacales. Les excréments sont transformés en aliments, pipi-caca, caca-boudin, pipi-vin blanc »¹.

Certaines comptines ont été à l'origine, créées par des adultes et pour des adultes ; la grivoiserie était souvent présente dans ces chansonnettes, même si un bon nombre d'entre elles a désormais disparu du répertoire courant. Il subsiste tout de même des allusions voire des paroles toutes entières se référant à la sexualité dans des comptines célèbres come par exemple « Savez-vous planter les choux ? » ou « Au clair de la lune ». Les paroles, qui peuvent sembler innocentes, sont en fait doublement interprétables.

4) Comptine... ou pas ?

4.1 Comptines et autre chansonnettes

Il semble qu'aucune frontière n'existe véritablement pour délimiter les contours de la famille des comptines par rapport aux autres formes d'expression comme les chansons, formules, ritournelles ou rengaines.

¹ In Lafforgue Pierre, (2002) op.cit.

Toutefois, pour nous permettre d'y voir plus clair, nous proposons ci-dessous les définitions données par différents dictionnaires de la langue française, pour ces différents termes :

Formule : « Façon de parler, expression consacrée par l'usage »¹

« Paroles rituelles, prononcées dans certaines circonstances »²

Rengaine : « Refrain populaire, chanson à succès. »³

« Formule répétée à tout propos. Chanson ressassée. »⁴

Ritournelle : « Courte phrase musicale qui précède et termine un air, ou en sépare les strophes. »⁵

Chanson : « Composition musicale divisée en couplets et destinée à être chantée »⁶

Si la comptine est difficilement cernable, il semble néanmoins que l'on puisse la décrire en la comparant à ces différents termes, notamment en la différenciant de la chanson. On parvient ainsi à faire ressortir quelques critères caractéristiques...

4.2 Particularités des comptines.

4.2.1 Particularités de Forme et de Longueur

Les deux principales caractéristiques de la comptine par rapport à la chanson sont⁷ :

- Sa brièveté
- L'absence d'une opposition entre couplets et refrain

¹ Collectif, (2008) *Le Petit Larousse illustré*, Paris.

² Collectif, (2006) *Le Robert de poche*, Paris, Le Robert-Sejer

³ Collectif, (2008) *Le Petit Larousse illustré*, Paris

⁴ Collectif, (2006) *Le Robert de poche*, Paris, Le Robert-Sejer

⁵ Collectif, (2008) *Le Petit Larousse illustré*, Paris

⁶ idem

⁷ Hazaël-Massieux.M-C, (1986) op.cit.

Des chants tels que *Cadet Roussel, Il était un petit homme* ou *Le bon roi Dagobert* ne seraient donc pas des comptines, mais bien des chansons, du fait de la présence de nombreux couplets séparés par un refrain. Pourtant, elles sont souvent considérées comme des comptines, et peu nombreux sont ceux capables de les chanter dans leur intégralité. Souvent, seuls le premier couplet et le refrain subsistent. Le bon roi Dagobert peut comporter jusqu'à une vingtaine de couplets différents suivant les versions, mais la majorité des gens ne connaît que le début du chant :

*Le bon roi Dagobert,
Avait sa culotte à l'envers
Le bon saint Eloi
Lui dit : ô mon roi !
Votre majesté est mal culottée !*

*C'est vrai lui dit le roi,
Je vais la remettre à l'endroit*

Cette version brève de la chanson originale peut être considérée comme une véritable comptine. De la même manière que l'oubli des couplets peut transformer une chanson en comptine, une comptine peut devenir chanson, pour peu qu'on la développe et qu'on y joigne un refrain.

4.2.2 Particularités musicales des comptines¹

Afin d'être facilement mémorisées, les comptines sont des chants relativement simples sur le plan musical :

La mélodie, qui n'est pas obligatoirement présente, doit être courte, répétitive et aisément reproductible par tout un chacun.

En effet, les comptines ne sont pas destinées à être interprétées par des chanteurs professionnels. Leur mélodie ne doit donc pas nécessiter une grande technique vocale ; l'écart

¹ Hazaël-Massieux.M-C, (1986) op.cit.

entre la note la plus basse et la note la plus haute dépasse rarement 6 tons et le nombre de notes utilisées dans une même comptine est rarement supérieur à trois.

Cette limitation des écarts mélodiques rapproche les comptines de la voix parlée ; certaines ne comportent d'ailleurs même pas de véritable mélodie, comme par exemple *La petite Jabotte*.

En revanche, le **rythme** est toujours présent et **l'intonation** toujours très marquée. La structure rythmique des comptines est fixe et répétée avec peu de variations tout au long du morceau. La durée de cette structure peut varier de une à trois mesures, rarement plus, toujours pour conserver une certaine simplicité : la scansion des paroles (donc l'articulation de chaque syllabe) et la réalisation des gestes, viennent aisément se greffer sur ce rythme extrêmement explicite.

Le tempo et l'intensité sont deux paramètres qui vont de pair. Le tempo lent des berceuses s'accompagne d'une voix douce, à l'intensité qui diminue jusqu'au murmure à mesure que le bébé s'endort tandis que le tempo rapide des « jeux de cheval » par exemple, s'accompagne d'un chant à l'intensité plus importante, qui traduit l'excitation. Ce principe s'observe facilement lors des rondes, si on s'amuse à varier la vitesse du chant et de la danse : on commence à chanter à voix assez basse lorsque le tempo est lent, et, au fur et à mesure que le tempo s'accélère, la voix se fait plus forte.

La présence de nombreuses rimes, assonances et allitérations donnent à la langue une musicalité propre. Cette **musicalité linguistique** permet aux enfants d'apprécier l'écoute du langage, de s'amuser et de jouer avec ses sonorités et ainsi de réfléchir à l'utilisation de la langue en tant qu'objet ...

4.2.3 Particularités linguistiques des comptines.

De nombreuses caractéristiques des toutes premières interactions mère-nourrisson se retrouvent dans les comptines, y compris sur le plan linguistique.

Les paroles constituant les comptines « *appartiennent à la langue maternelle, celle qui s'adresse à l'enfant qui ne parle pas encore, et qui l'enracine pourtant aux sources même de sa culture.* »¹

Nous retrouvons en effet dans les comptines, de nombreuses caractéristiques du L.A.E (Langage Adressé à l'Enfant), le langage particulier que la personne maternante utilise pour s'adresser aux jeunes enfants (Ferguson, 1964, Brown, 1977, Snow, 1972).²

Ces caractéristiques sont les suivantes :

- Les énoncés sont simples (courts, avec peu de subordonnées) et redondants
- Le vocabulaire est concret et porte sur les activités de l'enfant (jeux, bains, repas), sur les membres de sa famille ou sur des objets familiers.
- L'articulation est soignée
- Le fondamental est élevé, pour attirer et maintenir l'attention de l'enfant

Ces caractéristiques facilitent la bonne réception du message vocal mais permettent également une reproduction plus aisée. L'objectif du chant, est, à terme, que l'enfant le reprenne avec l'adulte et se l'approprie.

D'après Anne Bustarret (1988), « *dans le chant [...] les divers contrôles qui s'exercent entre la réception et l'émission jouent pleinement et se mettent en place dans un cadre temporel précis (la mesure) mais en laissant plus de temps à la parole de se déployer, de se répéter pur le plaisir de faire sonner un mot, une syllabe, de le garder dans la bouche.* »³

Les auteurs d'*Enfantines*, font ainsi remarquer que la prononciation de certaines comptines du premier âge rappelle les sonorités des premiers babillages d'un enfant, avec des allitérations en consonnes labiales : « p », « b », « m » ; comme « La petite bête qui monte ». De

¹ Bruley.M-C, Tourn.L, (1988), op.cit.

² Ferguson, (1964), Brown, (1977), Snow, (1972) in Khomsi.A, (1982) *Langue Maternelle et Langage Adressé à l'Enfant*, Langue Française, N°54, p93-107

³ Bustarret.A (1988) *L'oreille tendre*, Paris, Editions Ouvrières

même, elles notent que dans cette comptine, la prononciation de l'interjection finale : « *guli* », entraîne la formation d'un large sourire sur le visage du locuteur.¹

Les mimiques et les gestes associés aux paroles des comptines ne sont donc pas dénués de sens et poursuivent quelquefois un but précis. La synchronisation du regard (Stern, 1978) et des gestes (Widmer et Tissot, 1981) sont en effet des éléments essentiels dans les interactions humaines, que ce soient des interactions entre adultes ou entre enfant et adulte.²

4.2.4 La gestualité et l'imitation dans les comptines

- **Complémentarité entre parole et geste**

Le langage ne se résume pas à la parole, le langage corporel est également essentiel : « *Bien avant le langage, le tout petit utilise beaucoup plus, et de manière beaucoup plus spontanée, tous les signes non verbaux : gestes, mouvements corporels, postures, mimiques, cris, pleurs, rires, silence [...] ne pas accompagner les comptines de gestes ou de balancements corporels serait donc les priver de toute leur signification vivante.* » (Gauthier et Lejeune, 2008).³

Les gestes participent également à la compréhension de la parole, en l'accompagnant, la soutenant et en attirant le regard de l'interlocuteur, ce qui améliore la qualité de l'interaction langagière.

Khomsï rappelle d'ailleurs, en parlant des caractéristiques du L.A.E., que « *cette clarté formelle du langage utilisé s'accompagne [...] d'une clarté équivalente dans le comportement gestuel concomitant* ». ⁴

L'index qui pique le dos de la main pour imiter une poule qui picore dans *Une poule sur un mur*, est rapidement reproduit par les jeunes enfants, de même que le fait de frapper dans ses mains pour accompagner *Tapent, tapent, petites mains*. Mais qu'est-ce qui permet cette imitation, et en quoi est-elle importante pour introduire le langage oral ?

¹ Bruley.M-C, Tourn.L, (1988), op.cit.

² Stern, (1978) et Widmer et Tissot, (1981), in Khomsï.A, (1982) op.cit.

³ Gauthier.J-M, Lejeune.C,(2008) op.cit.

⁴ Khomsï.A, (1982) op.cit.

- **Importance de l'imitation**

La découverte des neurones-miroirs à la fin des années 1990, démontre l'importance de ces activités d'imitation sur le développement cognitif et langagier d'un individu : en effet, des recherches ont tout d'abord mis en évidence que si, lorsque nous accomplissons une tâche, certains de nos neurones s'activent, ces mêmes neurones s'activent également lorsque nous observons quelqu'un d'autre exécuter cette même tâche. (Rizzolatti et Arbib, 1998). (D'où le terme « neurones-miroirs ».)

De plus, Kohler, Rizzolatti et al. (2002), découvrent que des « neurones-miroirs audiovisuels » s'activent également lorsque nous entendons le son associé à une action (par exemple le bruit de quelqu'un qui saute sur un trampoline activerait les mêmes neurones que lorsque nous sautons nous-mêmes sur un trampoline). Ajoutons à cela la découverte de Fadiga et Rizzolatti en 2002 : la perception de la parole entraîne l'activation de neurones situés dans des zones motrices du cortex, et ce, en dehors de toute activité de production de parole. Ceci montre l'importance de la représentation motrice de la parole et le rôle tenu par l'imitation (Rizzolatti et Craighero, 2004).¹

De plus, de la même façon que leur composante linguistique, la composante gestuelle des comptines rappelle les tout-premiers échanges entre une mère et son bébé. L'adulte qui adapte son langage et laisse progressivement à l'enfant la place de s'insérer dans le discours, adapte également ses mimiques, gestes et attitudes, de façon à ce que l'enfant y trouve des repères, s'approprie des codes gestuels et finalement, les reproduise.

Gibello (1984) a observé ces comportements caractéristiques des situations où la mère et l'enfant sont face à face et leur a donné le nom d'« échopraxies ».² Il mentionne le moment du repas de l'enfant : lorsque la mère nourrit son enfant avec une cuillère, au moment où il ouvre la bouche pour recevoir la cuillerée, la mère ouvre également la bouche, par mimétisme ou par identification. Ensuite, l'enfant prend à son tour la cuillère et fait semblant de donner à manger à sa maman, qui entre dans ce jeu en ouvrant la bouche et imitant un mouvement de mastication et

¹ Références issues de Fusty-Raynaud.S, (2007) *Apprentissage et dysfonctionnement du langage écrit et représentation motrice de la parole*, Thèse de psychologie de l'Université de Paris VIII

² Gibello (1984), in Aucouturier.B (2005) *La méthode Aucouturier : fantasmes d'action et pratique psychomotrice*, Bruxelles, De Boeck

qui finit par s'exclamer « Mmm, c'est bon ! », ce qui fait rire l'enfant. L'enfant s'est, là aussi, approprié l'activité de sa mère et est devenu un acteur à part entière dans cette interaction.

« Ce jeu est plus qu'une activité d'imitation, c'est aussi un jeu de communication et d'initiation à la dimension symbolique orale » (Aucouturier.B, 2005).¹

La capacité d'imitation est donc cruciale pour pouvoir entrer en interaction avec autrui et pour le développement langagier. En regardant l'adulte ouvrir la bouche, bouger ses lèvres et les autres parties de son visage, l'enfant va progressivement et de manière presque involontaire, faire de même.

Pour résumer en quelques mots, nous pourrions donc dire que les comptines existent sous de multiples aspects, mais se caractérisent par leur poésie, leurs phrases musicales brèves et simples à mémoriser et leurs gestes et jeux associés.

Elles peuvent être une médiation privilégiée de la construction du lien parent-enfant, en contribuant au maternage de l'enfant, puis en changeant de forme et de fonction et en l'aidant à se construire en tant qu'individu distinct.

L'utilisation des comptines en milieu scolaire est également courante car leurs apports sont multiples, les domaines langagier, mathématique, psychomoteur...peuvent en effet être abordés par leur biais, comme nous avons pu le constater dans notre présentation des différents types de comptines. La socialisation, l'ouverture sur le monde et surtout le plaisir qu'elles induisent, sont encore d'autres arguments en faveur de leur utilisation. Pour toutes ces raisons, les comptines pourraient donc représenter de formidables outils de médiation thérapeutique

¹ Aucouturier.B, (2005) op.cit.

Chapitre II : Du Langage Oral au Langage Ecrit

La maîtrise du langage français écrit repose sur la mise en correspondance des représentations graphiques et phonologiques de la langue : le langage écrit français est dit « *phonocentré* », ce qui est valable pour toute autre langue à écriture alphabétique. (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996)¹

Ce lien fort entre langage oral et langage écrit peut entraîner des difficultés d'accès au monde de l'écrit, si le langage oral n'est pas suffisamment maîtrisé. En effet, pour parvenir à analyser et à manipuler finement l'écrit, il semble qu'une capacité d'analyse de la langue orale soit un préalable nécessaire.

Nous développerons cette idée en exposant tout d'abord les relations existantes entre les troubles du langage oral et les troubles du langage écrit, puis, en nous intéressant aux habiletés phonologiques préalables ou concomitantes à l'apprentissage de la lecture. Enfin, nous nous pencherons sur la question de la prévention des troubles du langage écrit par le biais de ces habiletés phonologiques et nous intéresserons à la possible utilisation des comptines dans cette optique d'intervention précoce.

1) Relations entre Troubles du Langage Oral et Troubles du Langage Ecrit

1.1 Corrélation entre les troubles

1.1.1 Des troubles coexistants

De nombreuses études ont mis en évidence des liens entre troubles du langage oral et troubles du langage écrit. Ainsi, Catts, en 1993, publie une étude² montrant un lien entre des troubles du langage oral repérés chez des enfants de Grande Section de Maternelle et des

¹ Sprenger-Charolles et Casalis, (1996) in Boukadida.N, (2008) *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe*, Thèse de Psychologie de l'Université de Rennes.

² Catts.H.G. (1993) *The Relationship between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities*, Journal of speech and Hearing research, vol.36, p 948-958 University of Kansas, Lawrence

difficultés d'apprentissage de la lecture chez ces mêmes enfants, en classe de C.P et C.E.1. Catts observe que les enfants souffrant de troubles du langage oral obtiennent globalement de moins bons résultats que les élèves témoins, en fluence de lecture comme en compréhension écrite.

En Australie, Ian Hay et Ruth Fielding Barnsley (2009) ont également étudié ces liens et ont conclu qu'il existait une grande corrélation entre les habiletés de lecture des enfants et leurs capacités langagières expressives et réceptives¹. Marie De Maistre (1974) avait observé à ce propos, s'intéressant particulièrement aux troubles de parole et aux erreurs de déchiffrage :

« *L'enfant qui inverse les lettres à la lecture se trompe également dans l'ordre de succession des sons du langage parlé* ».²

Morrow et Tracey (2007) affirment, eux, qu'il s'agit d'une relation réciproque entre ces troubles.³

1.1.2. Les troubles du langage écrit : une conséquence des troubles du langage oral ?

Une autre hypothèse avancée est que la relation entre les troubles du langage oral et les troubles du langage écrit est une relation causale : les premiers cités engendrant les seconds. Ainsi dans cette perspective, Silva (1987), constate que 40% des enfants ayant présenté un retard de langage oral à l'âge de 3ans ont un retard d'apprentissage du langage écrit à l'âge de 8 ans.⁴

De même, le diagnostic de troubles du langage oral augmenterait considérablement le risque de développer une dyslexie par la suite. (Bishop et Snowling, 2004, Catts, Adlof et al, 2005, McArthur et al, 2000).⁵

Marie De Maistre (1974) souligne également ce parallèle entre les difficultés d'analyse du langage oral et la difficulté à entrer dans l'écrit : « *Les mêmes déficiences d'organisation*

¹ Hay.I. et Fielding-Barnsley.R. (2009) *Competencies that underpin children's transition into literacy*, Australian Journal of language and literacy, Vol.32, p148-162

² Maistre.M.de, (1974) *Dyslexie Dysorthographe*, Paris, éditions universitaires

³ Morrow et Tracey (2007), in Hay.I et Fielding Barnsley.R (2009) op.cit.

⁴ Silva, (1987), in Bernard.E, (2005), *Apprentissage de la lecture au C.P., Méthode synthétique vs méthode mixte*, Tours, Mémoire de l'école d'Orthophonie de Tours

⁵ Bishop et Snowling, (2004), Catts, Adlof et al,(2005), McArthur et al, (2000), in Weck.G.de et Marro.P, *Les troubles du langage chez l'enfant*, (2010), Issy-les-Moulineaux, Masson

perceptivo-motrice et linguistique qui entravent l'acquisition parfaite du langage oral, rendent plus ou moins malaisé le passage du langage oral au langage écrit »¹

Une étude longitudinale sur l'évolution de la fluence de lecture a par ailleurs été menée en 2008 par Puranik, Petscher, Al Otaiba et Catts auprès de 1991 enfants présentant des troubles de parole ou de langage, depuis le C.P jusqu'au C.E.2.²

Leur conclusion principale est que des troubles de parole ou de langage peuvent avoir un effet négatif et persistant sur les habiletés en lecture.

De plus, ils remarquent que dès la classe de C.P, une grande proportion de ces enfants n'atteint pas un niveau de fluence de lecture satisfaisant.

Il est intéressant de constater que les enfants avec trouble de parole sont plus performants que les enfants présentant un trouble de langage et que les plus faibles performances en C.E.2 sont celles des enfants dont le diagnostic a évolué en « trouble des apprentissages », c'est-à-dire en dyslexie, dysorthographe ou dyscalculie.

Cette étude pointe l'importance de manifester une attention particulières aux enfants présentant des troubles de parole ou de langage, lors de leur entrée dans le langage écrit, afin de pouvoir repérer d'éventuelles difficultés et tenter d'y remédier le plus tôt possible.

Ceci est d'autant plus important que l'on retrouve un effet circulaire dans l'apparition et la gravité des troubles : les troubles du langage écrit influencent à leur tour le niveau de langage oral.

En effet, le niveau de langage des enfants dyslexiques, et, par extension, des autres lecteurs en difficulté, peut effectivement baisser par rapport à celui des autres enfants, après quelques années d'école primaire. Le rôle de la lecture sur l'extension du lexique et sur l'utilisation et la compréhension de subtilités langagières explique ce phénomène (Ramus, 2007).³

Gombert, explique le lien étroit unissant le traitement du langage écrit au traitement du langage oral, de la façon suivante : « à l'écrit se trouvent généralement effectuées des tâches

¹ Maistre.M.de, (1974) op.cit.

² Puranik.S et al. (2008) *Development of oral reading fluency in children with speech or language impairment*, Journal of learning disabilities, n° 41, p545-560.

³ Ramus, (2007) in Fusty-Raynaud.S, (2007) op.cit.

linguistiques virtuellement réalisables à l'oral, mais qui de fait ne s'y rencontrent que très rarement ». ¹ Ces tâches seraient, d'après Gombert, d'ordre métalinguistique et nécessiteraient l'apparition de capacités spécifiques : les capacités métalinguistiques.

1.2 Le rôle des capacités métalinguistiques

1.2.1 Tour d'horizon des capacités métalinguistiques

« La plupart des activités réputées être associées à la lecture sont d'ordre métalinguistique » (Gombert, 1992) ²

Les capacités métalinguistiques correspondent aux capacités du sujet à réfléchir sur le langage et son utilisation ainsi qu'à ses capacités à contrôler et à planifier de façon consciente et intentionnelle ses propres procédures de traitement linguistique.

Elles englobent d'après cet auteur ³ :

- Les capacités métaphonologiques :

« Capacité(s) d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon intentionnelle. »

- Les capacités métalexicales :

« Possibilité(s) pour le sujet d'isoler le mot et de l'identifier comme étant un élément du lexique »

- Les capacités métasémantiques :

« Capacité(s) à reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire, (...) (et à) manipuler les mots, ou les éléments signifiants de taille supérieure aux mots, sans que les réalités auxquelles ils réfèrent s'en trouvent automatiquement affectées. »

¹ Gombert.J.E.,(1992), in Fayol.M. et al. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

² Idem

³ Gombert.M (1992) in Weck.G.de et Marro.P, (2010) op.cit.

- Les capacités métasyntaxiques

« Possibilité(s) pour le sujet à raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et à contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire. »

- Les capacités métapragmatiques

« Possibilité(s) pour le sujet de maîtriser intentionnellement les relations qui existent entre le système linguistique et son contexte d'utilisation. »

- Les capacités métatextuelles

« Capacité(s) de contrôler intentionnellement, en compréhension comme en production, l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges. »

- Les capacités métamorphologiques

« Conscience que l'enfant a de la structure des mots en terme de morphèmes (radical et affixes) (...) et sa capacité à la manipuler explicitement.»¹

Le rôle des capacités métalinguistiques, notamment de type « métaphonologiques » ne semble plus à démontrer. En effet, A.Khomsî, (1999), écrit au sujet de ces dernières qu'elles sont « *quasiment synonymes de lecture* ».²

De nombreuses études montrent en effet que les enfants présentant des troubles dyslexiques éprouveraient de grandes difficultés dans des tâches requérant des habiletés phonologiques. (Bradley et Bryant, 1978 ; Temple et Marshall, 1983 ; Campbell et Butterworth, 1986 ; Snowling, 1980, 2000 ; Lecocq, 1986 ; Vellutino et al., 2004)³

Pour cette raison, nous nous intéresserons plus particulièrement aux recherches portant sur ces capacités métaphonologiques, mais soulignons tout de même, à titre d'exemples, les travaux de Berthoud-Papandropoulou (1980) et de Kolinsky, Cary et Morais (1987) concernant les capacités métasémantiques, les travaux de Casalis, Colé et Royer, (2003, 2004) portant sur les capacités métamorphologiques, ceux de Biemiller (1970), Kolinsky (1986) ou Berninger (1988) portant sur les capacités métalexicales, les recherches de Bentin, Deutsh et Liberman

¹ Weck.G.de et Marro.P, (2010), op.cit.

² Khomsî.A. (1999) *Manuel de L'épreuve d'Evaluation de la Compétence en Lecture*, E.C.P.A.

³ In Weck.G.de et Marro.P, (2010) op.cit.

(1990) ainsi que Tunmer, Nesdale et Wright, concernant les capacités métasyntaxiques, et enfin celles de Ferreiro (1977) et Cox, Shanahan et Sulzby (1990) quant aux capacités métapragmatiques et métatextuelles.¹

1.2.2 Les capacités métaphonologiques

Comme nous l'avons vu précédemment, les capacités métaphonologiques sont les capacités à identifier et à manipuler les différentes unités phonologiques formant le langage. De nombreuses tâches permettent de les « révéler » :

- Exemples de tâches requérant des capacités métaphonologiques

- Reconnaissance de rime*
- Détection d'intrus de rime*
- Changement de la rime
- Segmentation ou comptage syllabique*
- Segmentation ou comptage phonémique
- Isolement de la syllabe initiale, centrale ou finale d'un mot
- Isolement du phonème initial, central ou final d'un mot
- Omission de syllabe ou de phonème au sein d'un mot
- Substitution syllabique ou phonémique
- Assemblage syllabique ou phonémique

(* : Ces tâches relèveraient en fait plus des compétences épiphonologiques que nous allons décrire par la suite, que de véritables capacités métaphonologiques)

- Rôle facilitateur des capacités métaphonologiques pour l'apprentissage de la lecture

Les liens entre ces capacités et la réussite en lecture ont été très étudiés dans les années 80 et l'expérience menée par Bradley et Bryant en 1983² est considérée comme une référence en la matière :

Bradley et Bryant ont examiné les capacités métaphonologiques d'un groupe d'enfants de 4 à 5 ans dont le pronostic d'acquisition de la lecture était mauvais. Les tâches

¹ In Weck.G.de et Marro.P, (2010) op.cit.

² Bradley et Bryant, (1983), in Alegria.J et Mousty.P,(2004) *Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique*, Enfance, Vol.56, p259-271

métaphonologiques consistaient à retrouver l'intrus parmi trois ou quatre mots énoncés oralement ou représentés par des dessins. Le mot intrus était soit celui qui ne rimait pas avec les autres, (par exemple /chaise/ dans /car-chaise-phare-mare/ soit celui qui n'avait pas la même syllabe initiale que les autres (par exemple /tasse/ dans /bulle-bus-tasse-but/). Les scores obtenus par ces enfants étaient inférieurs d'au moins deux écart-types à la moyenne des enfants de leur âge.

Suite à cela, une partie de ces enfants a été soumise à un entraînement portant sur la manipulation de rimes ou d'allitérations et l'autre partie a constitué un groupe-témoin.

Deux tests de lecture et un test d'orthographe ont ensuite été passés par les deux groupes à la fin de la période d'entraînement, et les résultats ont montré la réussite significativement supérieure des enfants ayant participé à l'entraînement sur les enfants du groupe-témoin.

Des études menées au Danemark par Lundberg, Frost et Petersen (1988) confirment ces observations.¹

Il semblerait ainsi que les capacités métaphonologiques soient un pré-requis à la lecture, car elles en favorisent l'acquisition. Ce point de vue a été partagé par de nombreux chercheurs, citons les études de Ball et Blachman (1988) ; Content (1985) ; Fox et Routh (1984) ; Treiman et Baron (1983) ou encore Wagner et Torgesen (1987) ; Castles et Coltheart (2004).²

- Effets de l'apprentissage de la lecture sur les capacités métaphonologiques

Néanmoins, l'hypothèse inverse, à savoir que les capacités métaphonologiques découleraient de l'apprentissage de la lecture, a également été émise par des auteurs tels que Liberman, Shankweiler et al. (1977) ; Nesdale, Herriman et Tunmer, (1984) ; Bruce, (1964).³

Une étude menée en 1979 par Alegria et Morais⁴ montre que la réussite dans des tâches impliquant des capacités métaphonologiques (dans ce cas des tâches d'ajout et de suppression du phonème initial d'un mot) est sensible à l'apprentissage de la lecture : en début de C.P, les pourcentages de réussite en ajout et en suppression de phonème sont respectivement de 16% et

¹ Lundberg et al. (1988), in Alegria.J et Mousty.P,(2004), op.cit.

² In Weck.G.de et Marro.P, (2010), op.cit.

³ Idem

⁴ Alegria et Morais, (1979) in Fayol.M et al. (1992), op.cit.

de 26% ; en milieu d'année, ils sont de 34% et de 64% et en début de C.E.1, ils sont de 74% et 79%.

Ces observations faites auprès d'enfants apprentis-lecteurs ont également été rapportées par des expériences menées auprès d'adultes analphabètes et d'adultes alphabétisés tardivement : les premiers n'obtiennent que 19% de réussite à des tâches impliquant de la métaphonologie, tandis que les seconds réussissent ces tâches avec un taux de 72%.¹ Ceci démontre que c'est bien l'apprentissage de la lecture et non pas l'âge des sujets qui est un facteur déterminant quant à l'acquisition des capacités métaphonologiques.

➤ Focus sur les capacités « métaphonémiques »

Au sein de ces capacités métaphonologiques, les capacités métaphonémiques (capacités à manipuler les phonèmes) semblent les plus significativement liées à la réussite en lecture et dépendantes de l'apprentissage de celle-ci :

Gombert, Gaux et Demont (1994) ont suivi des enfants depuis la Grande Section jusqu'à la fin de leur année de C.P et ont constaté que le pourcentage de réussite aux tâches de manipulation phonémique augmentait au fur et à mesure de leur apprentissage de la lecture, passant de 21,1% en début d'année, à 65,2% en fin d'année.²

De même, Alegria et Morais (1979) ont également constaté une évolution de telles habiletés en suivant des enfants de leur C.P à leur C.E.1 : 16% des enfants réussissait une tâche d'ajout du phonème initial en début de C.P contre 34% en fin de C.P et 74% en début de C.E.1. Cette évolution se retrouve également dans une tâche de suppression phonémique où les pourcentages de réussite relevés étaient de 26% en début de C.P, contre 64% puis 79% respectivement pour la fin du C.P et le début du C.E.1³

D'après Gombert, les capacités métalinguistiques en général seraient un « sous-produit » de l'apprentissage de la lecture, et apparaîtraient durant son apprentissage. En effet, les enfants pré-lecteurs comme les adultes analphabètes ne disposeraient pas de ces capacités, non pas parce

¹ Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1979, in Fayol.M. et al. (1992), op.cit

² Gombert.J-E, Gaux.C, Demont.E,(1994) *Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ?*, Repères N°9, 1994

³ Alegria et Morais, (1979) in Fayol.M. et al., (1992), op.cit.

qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires à leur acquisition, mais simplement parce qu'ils n'ont pas encore fait l'expérience du traitement du langage écrit.¹

- Une relation réciproque

L'hypothèse d'une relation causale bidirectionnelle a été émise suite aux deux précédentes hypothèses décrites ci-dessus. Une étude de Hatcher, Hulme et Ellis (1994) montre que, si les performances en lecture d'enfants ayant suivi un entraînement métaphonologique étaient supérieures à celles d'enfants n'ayant pas suivi d'entraînement particulier, elles étaient néanmoins inférieures à celles d'enfants ayant suivi et un entraînement - et sur des activités « métaphonologiques » – et sur des activités de lecture-écriture. Il apparaît ainsi que c'est la combinaison de tâches « métaphonologiques » et de tâches de lecture-écriture qui amène à une réelle acquisition de la lecture.²

Les capacités métaphonologiques et les capacités de lecture évoluent ainsi en parallèle et semblent interdépendantes. Les capacités métaphonologiques n'apparaissent donc plus comme des pré-requis à la lecture, mais plutôt comme des « co-requis ».

Mais comment peut-on faciliter l'apprentissage de la lecture des enfants en difficulté par le biais des capacités métaphonologiques, si ces capacités n'apparaissent qu'au moment de la lecture ?

Nous allons voir qu'il existerait des habiletés phonologiques antérieures aux capacités métaphonologiques et qu'un travail précoce portant sur ces habiletés peut être réalisé...

¹ Gombert, 1994 in Weck.G.de et Marro.P, (2010) op.cit.

² Hatcher, Hulme et Ellis (1994) in Weck.G.de et Marro.P, (2010) op.cit.

2) La sensibilité phonologique : de l'épiphonologie à la métaphonologie

2.1 Explications terminologiques

Nous constatons qu'un amalgame est souvent fait entre les termes « capacités métaphonologiques », « conscience phonologique », « sensibilité phonologique »...

Or, bien qu'ils soient liés, ces termes ne renvoient pas tous à la même signification, et il nous paraît important de bien les distinguer pour comprendre le cheminement suivi par l'apprenti-lecteur, pour passer du traitement de l'oral au traitement de l'écrit

Les écrits actuels émettent l'hypothèse que les habiletés métaphonologiques relèvent d'un ensemble plus vaste : celui de la « sensibilité phonologique », aussi appelé « conscience phonologique » ou « habileté phonologique ».

- **Sensibilité phonologique :**

« Capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement »¹ (Desrochers, Cormier et Thompson, 2005).

Le terme « *sensibilité phonologique* » a été préféré à celui de « *conscience phonologique* », car, d'après Stanovich (1992), le terme « conscience » n'est pas un terme scientifique.²

De plus, les auteurs défendant le terme de « sensibilité phonologique » argumentent qu'il permettrait de saisir le continuum entre un traitement phonologique simple et un traitement plus complexe, selon les termes de Hempenstall, ou entre une sensibilité superficielle et une sensibilité profonde, selon les termes de Stanovich.

La sensibilité phonologique comprendrait en effet d'une part, les habiletés métaphonologiques, c'est-à-dire le « *traitement phonologique complexe* » de Hempenstall ou la « *sensibilité profonde* » de Stanovich et d'autre part, des habiletés « *simples* » ou « *de surface* »

¹ Desrochers, Cormier et Thompson, (2005) *Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture*, Revue Parole, 2005, p 245-278

² Stanovich, (1992), in Desrochers, Cormier et Thompson, (2005), *op.cit.*

selon ces mêmes auteurs, appelées habiletés « épiphonologiques », qui leur seraient antérieures. (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2002)¹

2.2 Des habiletés épiphonologiques aux habiletés métaphonologiques

2.2.1 Connaissances explicites versus connaissances implicites²

Les capacités métaphonologiques relèveraient d'un traitement phonologique complexe car elles renvoient à une prise de conscience explicite des unités phonologiques.(Gombert et Collé, 2000).

Les unités telles que les syllabes, les rimes ou les phonèmes sont identifiées et manipulées intentionnellement par le sujet lorsqu'il active ses capacités métaphonologiques.

A ces réflexions conscientes sur les unités phonologiques, on oppose des connaissances « *implicites et opérationnelles qui servent au fonctionnement de la langue* ». (Ecalte et al. 2002)

Ces connaissances sont dites « épiphonologiques » car les unités linguistiques ne sont pas encore accessibles et manipulables par le sujet.

Des expériences menées sur des nourrissons³ montrent que, 5 jours après leur naissance, les bébés peuvent différencier un discours produit dans leur langue maternelle d'un discours produit dans une langue étrangère (Mehler, 1986).

De plus, dès l'âge de 1 mois, ils seraient capables de discriminer des traits phonémiques fins : par exemple, ils seraient sensibles à une opposition de voisement et distingueraient /pa/ de /ba/.⁴ De même, dès l'âge de 3 ans, l'enfant serait en mesure de distinguer un son appartenant au langage d'un son non-langagier (Bertoncini, 1984).

¹ Ecalte.J., Magnan.A. et Bouchafa.H. (2002) *Le développement des capacités phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation*, Glossa, n°82, p4-12

² In Ecalte.J., Magnan.A. et Bouchafa.H. (2002), op.cit.

³ In Gombert, (1988) *La conscience du langage à l'âge préscolaire*, Revue française de pédagogie,s.l., Institut national de recherche pédagogique, p 65-81

Ces aptitudes précoces relèvent de l'épiphonologie : elles ne demandent pas de réflexion particulière par rapport au langage mais seraient en quelque sorte, des connaissances intuitives de la langue. Ces connaissances apparaîtraient grâce au contact quotidien de l'enfant avec le langage.

Les tâches de discrimination de rimes, de syllabes, ou de phonèmes, de détection d'intrus de rimes, de syllabes ou de phonèmes, ou encore de segmentation et de comptage syllabique, évoquées plus haut, impliqueraient ainsi de l'épiphonologie et non de la métaphonologie, car aucune manipulation de la langue en tant qu'objet n'y est demandée.

Une étude menée par Ecalle et Magnan en 2002¹ montre que la présence d'une compétence épiphonologique en classe de Grande Section semble prédire celle des habiletés métaphonologiques en classe de C.P. D'après Gombert, ceci démontre que l'habileté épiphonologique serait le pré-requis à la mise en place d'une capacité métaphonologique. (Gombert et al., 2004).²

Il a toutefois été remarqué que le type et la taille des unités de segmentation de la langue jouaient un rôle considérable quant à l'apparition de compétences épiphonologiques ou métaphonologiques. En effet, si nous considérons la sensibilité phonologique comme un continuum allant d'une habileté épiphonologique à une habileté métaphonologique, le passage de l'une à l'autre se manifesterait par une évolution progressive du niveau de sensibilité aux différentes unités segmentales de la parole. (Goswami et Bryant, 1990 ; Stanovich, 1992 ; Treiman et Zukowski, 1991)³

2.2.2 Importance du type et de la taille des unités phonologiques

La taille et le type de l'unité phonologique auraient une influence sur la difficulté de la tâche, de même que la nature de cette tâche, selon qu'elle soit liée à une connaissance implicite de la langue, ou à un apprentissage explicite, comme nous l'avons constaté.

¹ In Ecalle.J., Magnan.A. et Bouchafa.H. (2002), op.cit.

² Gombert et al., (2004) In Weck.G.de et Marro.P, (2010), op.cit.

³ Goswami et Bryant, (1990) ; Stanovich, (1992) ; Treiman et Zukowski, (1991) in Desrochers, Cormier et Thompson, (2005), op.cit.

Il semblerait que la segmentation et la manipulation d'unités telles que les syllabes ou les rimes serait plus aisée que la segmentation et la manipulation des phonèmes.¹

➤ Une progression des unités les plus larges aux unités les plus fines

Les enfants seraient d'abord sensibles aux unités phonologiques larges, comme les syllabes, puis, progressivement, ils affinaient leur sensibilité aux unités infra-syllabiques comme les attaques et les rimes pour finalement devenir sensibles aux phonèmes (Fox et Routh, 1975 ; Hardy et al. 1973 ; Leong et Haines, 1978 ; Treiman et Baron, 1981 ; Schatschneider et al. 1999).²

Notons tout de même que Lecocq (1991) ne partage pas exactement cette vision : selon lui, les rimes seraient perçues plus précocement que les syllabes.³

Concernant la manipulation de ces unités (c'est-à-dire leur traitement métaphonologique), des études menées par Antony et Lonigan (2004) montrent la même progression : les enfants maîtrisent d'abord la manipulation des syllabes, puis celle des unités infra-syllabiques et enfin la manipulation des phonèmes.⁴

Savage et al. ont approfondi ces recherches en montrant que les apprentis-lecteurs ont plus de facilité à accéder aux unités larges (les syllabes ou les rimes), **dans des tâches épiphonologiques**, et aux unités élémentaires (les phonèmes) **dans des tâches métaphonologiques**. (Savage et al. 2006)⁵

Nous distinguerons donc, pour chaque niveau de segmentation (Lundberg et al., 1988)⁶, ce qui relève des compétences épiphonologiques, de ce qui relève des habiletés métaphonologiques.

¹ Treiman et Zukowski, (1991) in Desrochers, Cormier et Thompson, (2005), op.cit.

² In Desrochers, Cormier et Thompson, (2005), op.cit.

³ Lecocq.P,(1991) Apprentissage de la lecture et dyslexie,Wavre, éditions Pierre Mardaga

⁴ Antony et Lonigan, (2004) in Desrochers, Cormier et Thompson, (2005), op.cit.

⁵ Savage et al. (2006) in Boukadida.N, (2008),op.cit.

⁶ Lundberg et al., 1988 in Ecalle.J., Magnan.A. et Bouchafa.H. (2002), op.cit.

- *Le niveau syllabique*

Syllabe :

La syllabe est une unité phonologique déterminée par l'articulation : c'est un groupe de sons qui se prononce en une seule émission vocale. C'est la plus grande unité de décomposition du mot et c'est l'unité la plus saillante dans la phonologie de la langue française. Elle est émise lors des premiers babillages de l'enfant : /pa/, /ba/ et répétée lors des babillages canoniques : /pa-pa-pa/...

Elle constitue une partie d'un mot ou même un mot entier, par exemple, le mot « pratique » contient deux syllabes : /pra/ et /tik/ tandis que les mots « chat », « bain » ou « soir » sont des mots monosyllabiques.

L'accès à une représentation et à une manipulation des syllabes est possible chez les enfants non-lecteurs, en effet, elle n'est pas liée à l'apprentissage de la lecture d'après Liberman et al.¹ (1974). Des enfants de 4 ans scolarisés en classe de maternelle sont ainsi capables de rythmer et de manipuler les syllabes des mots sans difficulté (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz et Tola, 1988 ; Vellutino et Scalon, 1987).²

- *Le niveau de l'attaque et de la rime :*

Attaque : Aussi appelée « amorce », l'attaque est la partie consonantique initiale de la syllabe.

Rime : Partie de la syllabe située après l'attaque, elle est constituée d'une partie vocalique et des sons consonantiques qui la suivent s'ils existent.

Exemples : La syllabe / pra/ se décompose en une attaque : /pr/ et une rime : /a/

La syllabe /tik/ se décompose en une attaque : /t/ et une rime : /ik/

¹ Liberman et al. (1974) in Content.A, (1984) *L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture*, l'Année Psychologique, 1984,n°84, p555-572

² in Boukadida.N, (2008), *op.cit.*

La sensibilité aux rimes serait présente précocement chez de nombreux enfants scolarisés en maternelle (MacLean, Bryant et Bradley, 1987).¹

Leur manipulation serait légèrement plus tardive mais surviendrait à travers des jeux de langage oral, sans passer par l'écrit.

➤ De l'attaque/rime...au phonème

La rime elle-même se décompose en deux unités : le noyau vocalique et la coda :

Noyau vocalique : Son vocalique contenu dans la rime

Coda : Son consonantique ou groupe de sons consonantiques suivant le noyau vocalique

Il apparaît que toutes les syllabes et les rimes ne sont pas traitées de la même façon : la segmentation d'une syllabe de forme Consonne-Voyelle-Consonne (CVC) serait plus aisée que celle d'une syllabe de forme Consonne-Consonne-Voyelle (CCV) ou Voyelle-Consonne-Consonne (VCC) d'après Schreuder et Van Bon (1989).² Ceci serait dû à la structuration sous forme d'attaque/ rime de la syllabe CVC : la segmentation suivrait cette structure, tandis qu'il faudrait opérer une segmentation phonémique au sein de l'attaque pour décomposer les syllabes de type CCV ou VCC.

L'analyse de la syllabe sous forme d'attaque/rime et l'analyse de la rime elle-même sous forme de noyau vocalique/coda ont également été étudiées et il apparaît qu'il serait également plus facile de segmenter une rime en suivant la structure noyau vocalique/coda, que de segmenter la coda. (Treiman et Zukowski, 1996 ; Bertelson, De Gelder et Van Zon, 1997)³

Par exemple, dans le logatome « *pirk* », *p* est l'attaque, *irk* est la rime. Le noyau vocalique de *irk* est *i*, sa coda est *rk*. Il serait plus simple de segmenter /pirk/ en /pi/ et /rk/ que de le segmenter en /pir/ et /k/.

Ceci nous amène au traitement des phonèmes, car, selon Goswami et Bryant (1990)⁴, la détection des phonèmes résulterait de la sensibilité aux unités infra-syllabiques : c'est par le découpage de l'attaque syllabique ou de la coda de la rime qu'apparaîtrait le phonème.

¹MacLean, Bryant et Bradley, (1987) in Berg.M et Stegelman.T (2003), *The critical role of phonological awareness in reading success*, Rural Special Education Quaterly, n°22, p47-54.

² Schreuder et Van Bon, (1989) in Boukadida.N, (2008), op.cit.

³ Treiman et Zukowski, (1996) ; Bertelson, De Gelder et Van Zon, (1997) in Boukadida.N, (2008), op.cit.

⁴ Goswami et Bryant, (1990), in Desrochers, Cormier et Thompson, (2005), op.cit.

La détection d'unités telles que l'attaque et la rime serait donc prédictrice de la détection phonémique.

- *Le niveau phonémique*¹

Le niveau de la sensibilité phonémique est décrit par Morais (1991) comme le plus haut niveau d'abstraction en terme de représentation phonologique. Nous allons voir pourquoi, après avoir défini succinctement le terme de « phonème :

Phonème : Plus petite unité phonologique distinctive. Elle est la base de toutes les autres unités. Il existe deux sortes de phonèmes : les phonèmes consonantiques et les phonèmes vocaliques.

Par exemple, le mot bisyllabique « pratique » est composé de 4 phonèmes consonantiques : /p,r,t,k/ et de deux phonèmes vocaliques:/a,i/ ; le mot monosyllabique « chat » est lui composé d'un phonème consonantique : /ch/ et d'un phonème vocalique : /a/ et le mot monosyllabique « haie » est composé d'un seul phonème vocalique /è/.

Les tâches de discrimination phonémique sont réussies dès le plus jeune âge, comme l'ont démontré les expériences de Bertoncini (1984) évoquées précédemment et la sensibilité aux allitérations et aux assonances serait présente précocement chez de nombreux enfants scolarisés en maternelle, au même titre qu'une sensibilité à la rime. (MacLean, Bryant et Bradley, 1987).

Néanmoins, la représentation des phonèmes seuls semble plus difficile que celle des syllabes ou des rimes :

La capacité d'isoler des phonèmes ne se développerait pas naturellement, elle serait conséquente à l'apprentissage de la lecture ou se développerait en même temps qu'elle. Des études portant sur des enfants pré-lecteurs, montrent l'incapacité des jeunes enfants de classe de Grande Section, à repérer, isoler et donc manipuler des phonèmes. (Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter, 1974 ; Gombert, Gaux et Demont, 1994).

¹Références issues de Boukadida.N, (2008), op.cit.

De même, l'étude de la conscience phonémique chez des sujets analphabète montre que les difficultés à identifier et manipuler des phonèmes chez ces personnes sont bien plus importantes que dans des tâches portant sur les rimes ou les syllabes. Les manipulations phonémiques ne semblent donc pas dépendre du niveau de maturité du sujet mais bien d'un apprentissage spécifique, celui de la lecture.

➤ Nuance au sein des phonèmes eux-mêmes

Plaza, montre que les enfants non-lecteurs peuvent réussir à isoler des syllabes de type C-V, des syllabes de type V-C et des syllabes vocaliques V, mais qu'ils ne parviennent pas à séparer la consonne de la voyelle au sein de ces syllabes avant d'être initiés à la lecture. ¹

La maîtrise d'unités telles que la syllabe, la rime et le phonème **vocalique** semble relever du même niveau de traitement phonologique, tandis que la capacité à traiter les phonèmes **consonantiques** semble dépendre de l'apprentissage de la lecture dans une langue alphabétique.

De plus, il serait également plus difficile de manipuler un phonème consonantique appartenant à un **groupe consonantique** qu'un phonème consonantique **seul**. (Treiman, 1985, Bertelson, De Gelder et Van Zon, 1997)²

2.3 Une Progression chronologique ?

Pour résumer, nous proposons une progression chronologique approximative des étapes amenant des compétences épiphonologiques aux capacités métaphonologiques et à l'apprentissage de la lecture :

1. Discrimination des syllabes, rimes et phonèmes
2. Identification des syllabes
3. Identification de la rime et des phonèmes vocaliques
4. Manipulation des syllabes et des rimes

¹ Plaza.M (2001) in Raynaud.S et Plaza.M. *Dyslexie développementale et représentation sensori-motrice du phonème*, Glossa n°97, (2006), p42-72

² Treiman, (1985), Bertelson, De Gelder et Van Zon, (1997) in Boukadida.N, (2008), op.cit.

5. Identification des groupes de phonèmes consonantiques
6. Identification des phonèmes consonantiques isolés*
7. Manipulation des phonèmes consonantiques*

(*) : Les deux dernières étapes seraient atteintes conjointement à l'apprentissage du système alphabétique lors de l'apprentissage de la lecture.

Il nous paraît important de souligner que, si une progression par étapes semble être le modèle le plus répandu, le déroulement proposé ci-dessus n'a pas vocation à reproduire une vérité universelle : tous les enfants ne suivent pas forcément cet exact cheminement pour parvenir à la lecture.

2.4 Limites de l'implication des habiletés phonologiques : cas des « faibles compreneurs »

Nation, Clarke et al (2003), ont étudié les habiletés de langage oral d'enfants de 8 ans présentant des troubles de la compréhension du langage écrit, malgré une lecture correcte et fluente : des épreuves de langage oral leurs ont été présentées, notamment des épreuves de phonologie, sémantique et morphosyntaxe et les résultats obtenus sont les suivants : par rapport au groupe d'enfants-contrôles, les faibles « compreneurs » éprouvent des difficultés dans toutes les tâches, **excepté celles requérant des habiletés phonologiques.**¹

De plus, malgré le faible niveau de l'ensemble du groupe en terme d'habiletés de langage oral, il semblerait que certains enfants relèvent d'un trouble spécifique du langage oral de type dysphasie. Toutefois, aucun des enfants n'a été préalablement reconnu comme présentant des troubles du langage oral ou écrit.

Les résultats montrent donc que des troubles sévères de langage oral ou écrit ne sont pas toujours détectés chez des enfants ayant de bonnes habiletés phonologiques et qui semblent pourtant bien lire.

¹ Nation. K. Et al.(2003) Hidden Language Impairments in Children :Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment ? Journal of Speech, Language and Hearing Research n°47, février 2004, p199-211.

3) Vers une Prévention des troubles du langage écrit ?

En guise d'introduction, nous vous proposons quelques citations ...

« *L'individu qui n'est pas cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique, ne peut apprendre à lire* »¹ (Gombert, 1992)

« *Les conditions cognitives de l'apparition des conduites métaphonologiques sont un pré-requis de l'apprentissage efficace de la lecture* » (Gombert, 1992)²

« *La sensibilité phonologique des enfants d'âge préscolaire présente déjà des différences individuelles importantes et l'écart se creuse petit à petit entre les enfants les plus habiles et les moins habiles* » (Mc Bride, Chang et al. 1997)³

« *Une condition essentielle à l'émergence de la sensibilité phonologique est l'exposition à la langue parlée* » (Bus et Van Ijzendoorn, 1999 ; Ehri et Nunes, 2001)⁴

3.1 Une prévention basée sur la stimulation des habiletés phonologiques⁵

De nombreuses études, américaines notamment, se sont penchées sur la question d'un possible « entraînement » des habiletés phonologiques. D'après Bus et Van Ijzendoorn (1999), ou encore Ehri et Nunes (2001), un entraînement de la « conscience phonologique » serait possible et même bénéfique pour l'apprentissage futur de la lecture.

¹ Gombert, (1992) in Fayol.M. et al. (1992) *op.cit.*

² Idem

³ Mc Bride, Chang et al. (1997), in Desrochers.A. et al. (2005), *op.cit.*

⁴ Bus et Van Ijzendoorn (1999) Ehri et Nunes (2001) in Sadzot et Poncelet,(2009) *Efficacité d'un entraînement métaphonologique chez l'enfant?* Les Cahiers de la SBLU, numéro 31, p1-21

⁵ Références issues de Sadzot.A. et Poncelet.M.,(2009), *op.cit.*

3.1.1 Efficacité d'un « entraînement » ?¹

- Etude de Bus et Van Ijzendoorn (1999)

Ces deux chercheurs ont recensé les résultats de 34 études portant sur les effets d'un « entraînement » de la conscience phonologique. Les comparaisons entre des groupes-contrôles et des groupes ayant suivi cet entraînement montrent de meilleures performances en post-tests dans des tâches requérant des habiletés phonologiques ainsi que dans des tâches de lecture chez les enfants « entraînés » que chez les enfants n'ayant suivi aucun programme d'intervention.

Les auteurs observent que l'entraînement semble plus efficace s'il est proposé précocément aux enfants.

- Etude de Ehri et Nunes (2001)

Ces chercheurs ont quant à eux, recensé les résultats de 52 études expérimentales portant sur les effets d'un « enseignement » de la conscience phonémique sur les performances futures en lecture. Le même principe de comparaison entre « groupe expérimental » et « groupe-contrôle » a été appliqué. Les chercheurs concluent qu'un tel enseignement porte ses fruits quant à la réussite de tâches impliquant la conscience phonémique elle-même mais également quant aux performances en décodage du langage écrit (bien que l'effet semble modéré) ainsi qu'ultérieurement dans les performances en orthographe.

3.1.2 Caractéristiques des « entraînements »

Les chercheurs constatent que les « entraînements » ou « enseignements » des capacités phonologiques sont efficaces lorsque :

- L'apprentissage de l'alphabet et la manipulation des lettres est associé à un tel « entraînement » (Terme utilisé par Byrne et Fielding-Barnsley² dans leur étude de 1991)
- L'entraînement se fait en petits groupes (de 4 à 6 enfants), plutôt qu'en situation de tutorat ou de classe entière : l'attention, la motivation et les possibilités d'apprentissage par observation étant décuplées.

¹ Bus et Van Ijzendoorn (1999) Ehri et Nunes (2001) in Sadzot et Poncelet, (2009), op.cit.

² Byrne et Fielding-Barnsley, (1991) in Weck.G.de et Marro.P, (2010), op.cit.

- L'entraînement ne porte que sur une ou deux habiletés phonologiques, les habiletés les plus importantes semblant être l'assemblage et la segmentation phonémique.
- Les séances d'entraînement sont courtes (de 15 à 30 minutes) mais fréquentes et régulières (séances hebdomadaires voire quotidiennes).

3.1.3 Caractéristiques des enfants entraînés

Il semble que les effets d'un entraînement des habiletés phonologiques soient plus importants si :

- les enfants sont jeunes et ne sont pas encore entrés au primaire
- les enfants sont considérés comme « à risque » : ces enfants effectueraient un meilleur transfert de l'entraînement phonologique vers la lecture que les enfants ayant déjà des facilités en lecture.
- les enfants sont de issus de milieux socio-culturels moyens ou élevés

De tels « entraînements » semblent donc bénéfiques pour des enfants susceptibles de présenter des difficultés dans l'acquisition du langage écrit. Il convient cependant de ne pas les considérer comme une solution unique et miraculeuse aux difficultés de lecture et de ne pas oublier qu'un travail sur les habiletés épiphonologiques ou métaphonologiques est un moyen d'aider l'enfant à parvenir à la lecture, et non une fin en soi :

« La conscience phonémique ne suffit pas pour apprendre à lire. Il faut aussi connaître les lettres et leurs correspondances avec les différents phonèmes de la langue, ainsi que posséder un bon niveau de vocabulaire » (Sadzot et Poncelet, 2009).

En France, mentionnons l'existence des matériels d'entraînement « Entrée dans l'Écrit », « Lexique pour Lire » et « Dire et Faire »¹, (Bourg.E., 2007 ; Bourg.E. et Khomsi.A., 2007 et Khomsi.A. et al., 2009) destinés aux enfants pré-lecteurs et qui contiennent des planches « *phonologie* » ou « *segmentation* », dans lesquelles sont abordées les notions de syllabes, rimes ou phonèmes dans des exercices de discrimination de segmentation voire de manipulation de ces unités linguistiques.

¹ Bourg.E., (2007) *Entrée dans l'écrit* ; Bourg.E. et Khomsi.A., (2007) *Lexique pour lire* ; Khomsi.A. et al., (2009) *Dire et Faire*, E.C.P.A.

3.2 L'apport des activités musicales

Il semblerait que l'éveil à la musique puisse jouer un rôle dans le développement des habiletés phonologiques. De récents travaux effectués au Québec par Anie Vachon et Jonathan Bolduc (2009) tendent à le démontrer¹ :

Anie Vachon, orthophoniste québécoise, est partie du constat suivant :

« Si les activités de conscience phonologique amèn[ent] les enfants à accéder graduellement à une écoute de plus en plus analytique des sons de la parole, soit les phonèmes, [...] les activités d'éveil à la musique, quant à elles, stimul[ent] le développement d'analyse auditive résultant en une conscience accrue aux sons en général, qu'ils soient langagiers ou musicaux. »

La rencontre de cette orthophoniste avec Jonathan Bolduc, chercheur en éducation musicale, a débouché sur la création d'un programme d'intervention alliant langage et musique, destiné à des enfants présentant des retards ou des troubles du langage oral. Ce travail s'est basé sur des résultats de travaux antérieurs, montrant l'intérêt d'un éveil musical pour stimuler le développement de la sensibilité phonologique.

En effet, des « programmes d'éveil à l'écrit » comportant des activités d'éveil musical avaient déjà montré leur efficacité chez des enfants anglophones (Register, 2001 ; Standley et Hughes, 1997) et Jonathan Bolduc s'était pour sa part, penché sur la création de ces mêmes « programmes », pour les enfants francophones.

Le projet de A. Vachon et J. Bolduc vise des enfants de 4 à 5 ans susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Il suit le même modèle que les « entraînements en conscience phonologique » évoqués plus haut, mais, conjointement aux activités de conscience phonologique « purs », sont ajoutées des activités musicales complémentaires telles que des activités de reproduction de séquences musicales, « *d'écoute intérieure* »* ou encore le chant de comptines.

(*) : Les enfants doivent chanter une chanson tantôt à voix haute, tantôt dans leur tête, suivant les gestes d'un chef de chœur. Ils doivent pouvoir se représenter mentalement les paroles de la chanson

¹ Vachon.A et Bolduc.J, 2009, Quand l'éveil à la musique rime avec conscience phonologique, ORTHOmagazine N°85, 2009

pour ne pas en perdre le fil, ce que Edgar Williams (1977) un grand pédagogue de la musique, appelait « *l'audition intérieure* ». Ceci permettrait à l'enfant de développer ses capacités métacognitives.

3.3 L'utilisation d'un outil particulier : la comptine¹

Les comptines peuvent donc être utilisées comme support lors d'activités portant sur la sensibilité phonologique, comme il en est question dans le programme d'intervention de J. Bolduc et A.Vachon.

De façon générale, le rythme et la structure particulière des comptines permettraient aux enfants d'aiguiser leur oreille à la « musique » de la parole (Cullinan, 1991).

Les comptines permettent notamment de sensibiliser l'enfant aux rimes ou de rythmer le continuum sonore, ce qui facilite la décomposition en syllabes :

« *L'apprentissage des chansons enfantines pourrait aider l'enfant à prendre conscience de la possibilité de diviser les mots en unités plus petites, et le support de la mélodie le rendrait plus sensible aux rimes.*» (Delpech.D. 2001). En effet, la multiplicité des rimes contenues dans les comptines peut développer les capacités à détecter ces dernières, ce qui est considéré comme une tâche phonologique aisée (Yopp, 1988).

McLean, Bryant et Bradley (1987) notent à ce propos que les enfants qui connaissent des comptines sont plus performants dans des tâches de détection de rimes et présentent plus de facilité à entrer dans la lecture que les autres enfants.

Une décomposition phonémique serait même rendue possible par la répétition multiple des comptines, en variant le débit d'énonciation : chanter très lentement permet de prendre conscience de chaque phonème composant un mot (Vachon et Bolduc, 2009)².

Ceci rappelle le principe du « Turtle Talk » de Gough et Lee (2007) qui consiste à lire un mot en prononçant chaque graphème, le plus lentement possible, afin d'amener l'enfant à centrer

¹ Références issues de Danielson.E, (2000), *The Importance of Nursery Rhymes*, Educational Resources Information Center, US Department of Education

² Vachon.A et Bolduc.J, (2009), op.cit.

son attention sur chacun des phonèmes entendus.¹ Cette activité permet également la construction des praxies arthriques, grâce à cette lenteur contrôlée de la dynamique de la parole.

Ce principe se retrouve également dans des exercices oraux comme celui du «Ralenti Imité» proposé dans la batterie d'exercices «Dire et Faire» créée par Khomsi, Pasquet et Parbeau-Gueno (2009)².

L'intérêt des comptines dans ce genre d'exercices pourrait être qu'il semble plus facile « d'étirer » un mot et de jouer avec les sons qui le composent dans de la parole chantée que dans de la parole « simple ».

¹ Gough et Lee, (2007), in Sadzot et Poncelet, (2009) *Efficacité d'un entraînement métaphonologique chez l'enfant?* Les Cahiers de la SBLU, numéro 31, p1-21

² Khomsi.A., Pasquet.F. et Parbeau-Gueno.A. (2009) *Dire et Faire*, E.C.P.A.

Comptines, rimes et fausses-rimes :

Le terme de rime que nous avons défini précédemment d'un point de vue linguistique, en tant qu'unité infra-syllabique, peut également revêtir une autre signification lorsque la rime est prononcée au sein d'un énoncé structuré en vers :

« *Rime : Disposition de sons identiques à la finale de mots placés à la fin de deux ou plusieurs vers.* »¹

Les rimes peuvent être « **pauvres** » lorsque la syllabe finale est de type CV et que seul le phonème vocalique est répété, « **suffisantes** » lorsque le dernier phonème vocalique et le dernier phonème consonantique sont répétés ou « **riches** » lorsque le dernier phonème vocalique et au moins les deux derniers phonèmes consonantiques sont répétés.

Par exemple dans *Le bon roi Dagobert*, les associations de /dagobert/ et /envers/ ou de /majesté/ et /culottée/ correspondent à des rimes suffisantes, et celle d'/Eloi/ et de /roi/, à une rime pauvre. Et nous pouvons citer l'association de /vire/ et de /navire/ dans *La baleine qui tourne, qui vire*, comme exemple de rime riche.

Notons que les comptines contiennent de nombreuses « **fausses rimes** », comme par exemple dans le vers :

« *Quatre, cinq, six, cueillir des cerises* » de *1, 2,3 nous irons aux bois*, où la rime /-is/ est associée à la rime /-iz/ et où seul le noyau vocalique est commun. On appelle cette « rime vocalique » une « **assonance** ».

Dans *Scions du bois*, le noyau vocalique /-oi/ est même associé à un noyau vocalique différent : /-a/, ce qui constitue une assonance approximative :

« *Scions, scions, scions du bois,*

Pour la mère Nicolas »

De même, la comptine *Le grand cerf* peut ne contenir, suivant les versions, aucune véritable rime. En effet, les « rimes » associées dans cette comptine sont tour à tour : /-ère/ et /-être/, /-ui/ et /-i/, /-oi/ et /-a/ et finalement /-ien/ et /-in/. Les « rimes » de cette comptine sont en fait des assonances voire des assonances approximatives.

¹Collectif, (2006) *Le Robert de poche*, op.cit.

D'après Cunningham, la capacité des enfants de maternelle à pouvoir chanter des comptines serait le meilleur prédicteur de leurs futures compétences en lecture. (Cunningham 1991).¹

En effet, il apparaît que les enfants qui connaissent des comptines sont avantagés par rapport à ceux qui n'en connaissent pas (Myers, 1994)².

Les comptines aideraient notamment l'enfant à :

- Mieux percevoir et reproduire les différentes intonations de la langue
- Apprendre de nouveaux mots et concepts
- Intégrer les bases de l'apprentissage de la lecture/écriture
- Devenir sensibles à la poésie

Il semble que les comptines soient un support précieux concernant le développement du langage oral comme du langage écrit et leur apprentissage à l'école ou au sein de la famille gagnerait à être encouragé au vu des multiples bénéfices qu'elles apportent. Selon Gunning (2000), un véritable « apprentissage » ne serait même pas nécessaire : chanter ou lire des comptines aux enfants serait suffisant pour transmettre aux enfants « le goût de la langue ».³

Les comptines, chansonnettes pour enfants, souvent accompagnées de gestes ou grimaces, drôles ou tristes, rapides ou lentes, racontant une histoire ou ne voulant rien dire...sont en effet avant tout vouées à être partagées et transmises, et ce, pour le plus grand plaisir de tous, comme nous avons pu l'observer précédemment.

¹ Cunningham (1991, in Danielson.E, , (2000), op.cit.

² Myers, (1994), in Danielson.E. (2000), op.cit.

³ Gunning, (2000), in Danielson.E. (2000), op.cit.

PARTIE PRATIQUE

1) Questionnement liminaire

Comme nous l'avons décrit dans nos assises théoriques, des « programmes d'entraînements en conscience phonologique » tels que ceux décrits par Bus et Van Ijzendoorn (1999) ou Ehri et Nunes (2001) améliorent les habiletés épi- et métaphonologiques et les habiletés en lecture d'une partie de la population des enfants à risque de présenter des troubles du langage écrit. Le programme mis au point par A. Vachon et J. Bolduc, (2009) et dont nous nous sommes inspirés, associait quant à lui des activités musicales (dont le chant de comptines) aux « activités de conscience phonologique » présentes dans les premiers entraînements cités.¹

Pour notre part, nous avons voulu au contraire, essayer de cibler le champ des activités proposées aux enfants en nous concentrant sur l'une d'elles : le chant de comptines.

En effet, la comptine nous est apparue une médiation idéale du fait des multiples facettes qu'elle comporte et le plaisir procuré par le chant, l'écoute, le mime et les interactions qui se créent autour des comptines s'est avéré être un argument de poids pour notre idée de l'utiliser comme support quasi-exclusif au cours de nos prises en charges d'enfants « à risque » de présenter des troubles du langage écrit.

Notre problématique est donc la suivante :

En quoi les comptines peuvent-elles, par l'approche de la métaphonologie qu'elles induisent, être un outil de prévention des troubles du langage écrit ?

¹ Vachon.A et Bolduc.J., (2009) *Le projet clinique en orthophonie et musique au CSSS des Collines*, Ortho magazine n°85, 2009, p27

2) Hypothèses

Les hypothèses découlant de cette problématique et que nous tenterons de vérifier grâce à la mise en place d'une expérience pratique sont les suivantes :

- Une progression des compétences épiphonologiques d'enfants d'âge préscolaire présentant des retards de parole et de langage et étant par conséquent à risque de présenter des troubles du langage écrit par la suite, pourrait être observée après leur participation à une prise en charge de groupe spécifiquement basée sur le chant de comptines.

- La pratique des comptines au sein d'un groupe thérapeutique destiné aux enfants d'âge préscolaire présentant des retards de parole et de langage pourrait être assimilée à une activité de prévention des troubles du langage écrit.

- Les comptines pourraient être une médiation possible dans une prise en charge orthophonique individuelle, dans une optique d'approche du langage écrit et de prévention des ses troubles éventuels.

- La pratique des comptines en prise en charge individuelle auprès d'un enfant abordant l'apprentissage de la lecture et présentant des troubles du langage oral pourrait permettre une amélioration des capacités métaphonologiques de l'enfant.

3) Contextes expérimentaux

3.1 Deux cadres distincts pour une même démarche

Notre étude s'est déroulée au sein de deux structures différentes, ce afin d'observer les différentes possibilités d'utilisation des comptines : nous présenterons d'une part, leur utilisation au sein d'un groupe et d'autre part, leur utilisation au cours d'une prise en charge individuelle.

3.1.1 Le groupe « Comptines et formulettes » au C.M.P.P de La Rochelle

Un groupe nouvellement créé

Le Centre Médico-Psycho-Pédagogique (C.M.P.P.) de La Rochelle, où s'est déroulée cette expérience, comptait déjà de nombreux groupes de rééducation divers, pensés et aménagés par des psychologues, orthophonistes ou psychomotriciens, mais lors de notre arrivée dans ce centre, le groupe « Comptines et formulettes » n'existait pas encore.

Sa formation est partie de l'envie initiale d'une orthophoniste, de créer un groupe de langage destiné aux très jeunes enfants. Animer un groupe à elle seule n'était pas envisageable, mais notre arrivée, en tant que stagiaire, lui a donné l'opportunité de réaliser ce projet. Cette orthophoniste a su faire partager son enthousiasme et ses convictions quant aux bienfaits des comptines sur le développement langagier des jeunes enfants, ayant déjà expérimenté l'utilisation de cette médiation par le passé.

L'intérêt porté à ce projet par un psychologue expérimenté dans l'encadrement et l'animation de nombreux groupes au sein du C.M.P.P, a permis sa réalisation rapide et sa validation par la direction de l'établissement.

Encadrement : adultes intervenants

Les adultes encadrant le groupe « Comptines et Formulettes » sont au nombre de trois, il s'agit :

- De l'orthophoniste à l'origine du projet : C.
- Du psychologue cité ci-dessus : D.
- Et de nous-mêmes, stagiaire.

3.1.2 Une prise en charge individuelle au C.H de La Rochelle

L'utilisation de la comptine en rééducation individuelle s'effectue au sein du service O.R.L du Centre Hospitalier de La Rochelle.

Trois orthophonistes exercent dans ce service, partageant leur temps de travail entre des consultations auprès de patients hospitalisés et des consultations auprès de patients externes à l'hôpital. Parmi ces derniers, on compte quelques enfants, venant principalement le mercredi, dont fait partie l'enfant qui constitue notre cas clinique.

3.2 Lieux, fréquences, durées et matériels

3.2.1 Pour le groupe « Comptines et Formulettes »

Lieu : Le groupe se déroule dans la « salle verte », qui est en temps normal, une salle de réunion. La salle est dépourvue de décorations, elle est lumineuse, carrelée et ne contient pour seuls meubles qu'une table, quelques chaises et une petite armoire.

Fréquence : Sur l'idée du médecin, la séance de groupe a lieu deux fois par semaine, le mardi après-midi et le vendredi matin.

Durée : 45 minutes par séance.

Matériel : Nous disposons d'un lecteur CD et de CDs de comptines et de musique classique¹, de livres de comptines, (dont *Mon premier Larousse des chansons*)² d'un imagier, de matériel à dessin ainsi que de nombreux instruments de musique : tambourin, tambours, maracas, bâton de pluie, triangle, œufs, grelots, woodblock, claves...

3.2.2 Pour la prise en charge individuelle :

Lieu : La prise en charge a lieu dans le bureau d'une orthophoniste du service O.R.L.

Fréquence : Une fois par semaine, tous les mercredis.

Durée : 45 minutes par séance.

Matériel : Nous disposons du matériel déjà présent dans le bureau de l'orthophoniste, dont de nombreux livres et jeux. Nous utilisons par ailleurs un lecteur CD, un CD de comptines³, un dictaphone, ainsi que deux livres de comptines : *Mon premier Larousse des chansons*⁴ et *Petites histoires et chansons pour tous les jours*.⁵

¹ Bohy.H, Chaumie.A, (1999), *75 chansons, comptines et jeux de doigts*, éditions Enfance et Musique

² Collectif, (2010), *Mon premier Larousse des chansons*, Paris Larousse

³ Bohy.H, Chaumie.A, (1999), op.cit.

⁴ Collectif, (2010), *Mon premier Larousse des chansons*, op.cit.

⁵ Cone Bryant.S, Caputo.N et al. (1997), *Petites histoires et chansons pour tous les jours*, Paris, France Loisirs

4) Méthodologie :

4.1 Population étudiée : choix de l'échantillon :

La population visée par notre étude est celle des enfants présentant des troubles du langage oral d'âge préscolaire ou d'âge scolaire n'ayant pas encore appris à lire ou débutant tout juste cet apprentissage.

Choix de l'échantillon :

Ce choix s'est fait parmi la population présente sur nos lieux de stage, il s'agit donc :

- D'un groupe de 4 enfants : Léa, 2 ans ½, Brian, 3 ans, Kevin, 4 ans et Mélanie, 4 ans, tous présentant d'importants retards de parole et de langage et pris en charge au sein du groupe « Comptines et Formulettes » au C.M.P.P. de La Rochelle.
- D'une enfant de 6 ans ½, Clara, suivie en orthophonie au sein du service O.R.L. du Centre Hospitalier de La Rochelle, pour des troubles de parole et de langage massifs et persistants.

(Certains enfants de cette étude ont connu ou connaissent d'autres prises en charge, nous les détaillerons dans la présentation de nos cas cliniques, en 4.5.)

Critères d'exclusion :

- Pour le groupe :
 - Impossibilité de venir aux deux séances hebdomadaires du groupe, souvent lié au degré de proximité géographique de la famille par rapport au C.M.P.P.
 - Troubles auditifs (Notons à ce sujet que parmi les 4 enfants du groupe, seule l'audition de 2 des enfants a été vérifiée, ce critère n'est donc pas respecté, l'absence de trouble auditif n'ayant pu être avérée pour les deux autres enfants.)

- Pour la prise en charge individuelle :
 - Troubles auditifs
 - Acquisition préalable de la lecture

4.2 Etapes de l'expérience

Passation de pré-tests

Une première passation de tests permettant de décrire et d'évaluer les différentes composantes du langage oral est proposée aux cinq enfants qui composent notre échantillon.

Cette passation a eu lieu entre le 7 et le 11 janvier 2011 pour les enfants du groupe « Comptines et Formulettes », les 8 et 15 décembre pour l'enfant suivie individuellement.

Déroulement des séances

Du 14 janvier au 8 avril pour les séances de groupe. (À raison de deux fois par semaine, ce qui représente, compte tenu des coupures dues aux vacances scolaires, un total de 21 séances).

Du 12 janvier au 20 avril pour les séances individuelles. (À raison d'une fois par semaine, ce qui représente un total de 11 séances).

Passation des post-tests

Les différentes épreuves utilisées comme pré-tests sont présentés une nouvelle fois aux enfants après le déroulement de ces séances.

Cette nouvelle passation a eu lieu entre le 8 et le 12 avril 2011 pour les enfants du groupe « Comptines et Formulettes », les 20 et 27 avril pour l'enfant prise en charge individuellement.

4.3 Contenu des séances

4.3.1 Pour le Groupe « Comptines et formulettes » :

Objectifs :

Les objectifs du groupe sont de développer les compétences d'écoute et d'expression orale ainsi que les compétences relationnelles des enfants en leur fournissant un cadre sécurisant et propice aux interactions grâce à une médiation particulière : les comptines. Le langage ne peut être travaillé seul : la pratique des comptines implique certes des stimulations et interactions langagières, mais également visuelles et gestuelles. Les enfants ne sont aucunement forcés à

chanter, même s'ils y sont encouragés. Le large panel de comptines existant permet de s'adapter aux envies et aux besoins des enfants : berceuses pour calmer l'anxiété ou l'agressivité, jeux de nourrice pour mettre en confiance et créer une complicité, rondes pour favoriser la collectivité ou intégrer un enfant timide...

L'objectif plus spécifique de notre étude est d'amener les enfants à considérer la langue comme un objet malléable, fractionnable et adaptable à l'envi. Les rimes contenues dans les comptines que nous utilisons, leur rythme, leur tempo tantôt lent, tantôt rapide, peuvent amener à cette considération inconsciente en transformant la langue en véritable jeu.

Séance type :

C. et D. vont chercher les enfants dans la salle d'attente. Ils les emmènent dans la salle verte où nous nous trouvons et où résonne la musique de *L'Aquarium* morceau de la suite musicale *Le Carnaval des animaux*, de Camille Saint-Saëns.

En entrant dans la salle, D. s'exclame : « Bonjour comptines ! » nous nous installons ensuite tous en cercle sur un plaid déroulé dans un coin de la salle.

C. entonne la comptine de présentation :

*« Monsieur Pouce dort bien au chaud,
Toc, toc, toc Monsieur Pouce, c'est l'heure !
Non ! Je dors !
Toc, toc, toc Monsieur Pouce !
Non, non, non ! Je ne veux pas me lever !
Toc, toc, toc Monsieur Pouce !
Bon...Je sors ! Me voilà !*

(Pouce caché, l'autre poing frappe dessus comme sur une porte, jusqu'à ce que le pouce sorte de sa cachette)

Bonjour M. !

Bonjour B. !

Bonjour L. !

Bonjour K. !

Bonjour D. !

Bonjour M. !

Bonjour C. !

Tout le monde est prêt ? Alors nous allons écouter et chanter ! »

(Tout le monde forme des pinces avec ses deux mains, les ouvre et les ferme comme des petites bouches pour saluer chaque participant. Lorsqu'un enfant est absent, Nous le faisons remarquer en disant par exemple : « *Oh, K. n'est pas là !* ».)

Les premières comptines sont souvent des comptines où le geste se joint aux paroles : *Un petit lapin, Petit escargot, Tapent, tapent, petites mains* et *Les petits poissons*¹, sont devenus des incontournables au sein de ce groupe. Leurs gestes simples et leur rythme lent permettent de capter l'attention des enfants et facilitent l'imitation.

Viennent ensuite les comptines-jeux de nourrice, que les enfants réclament spontanément, comme *La petite bête qui monte, Bateau sur l'eau* ou encore *La baleine qui tourne, qui vire*.

Nous nous laissons également guider par les thèmes des comptines : *Bateau sur l'eau, Les petits poissons* et *La baleine qui tourne, qui vire*, s'enchaînent facilement sur le thème de la mer, de même que *Il pleut, il mouille, Petit escargot, L'araignée Gipsy* ou *Toc, Toc, Toc*, sont liées par le thème de la météorologie.

Nous enchaînons généralement les comptines en les répétant au moins deux fois chacune, suivant leur longueur et l'intérêt que les enfants leurs témoignent. Par exemple, nous pouvons chanter *L'araignée Gipsy* cinq fois d'affilée car elle est très courte et que les enfants aiment beaucoup le moment où nous claquons dans nos mains quand Gipsy tombe par terre.

Lorsqu'un enfant s'isole, des comptines-jeux de nourrice comme *Bateau sur l'eau* ou *A cheval gendarme* et *A cheval sur mon bidet*, nous permettent souvent de les remobiliser, certainement grâce au rapprochement corporel et à la relation exclusive avec l'adulte, qui prend momentanément une fonction maternelle.

La comptine *Prom'nons-nous dans les bois* est, elle aussi, incontournable. C'est souvent la même enfant qui veut tenir le rôle du loup. Cette comptine, véritable conte, fait jaillir de nombreuses angoisses de mort et de dévoration et peut entraîner une certaine agressivité.

C'est pourquoi nous la reprenons généralement une deuxième fois en changeant les rôles pour ne pas que les enfants s'identifient trop à un personnage particulier et qu'ils intègrent bien la notion du « faire-semblant ». La fin de cette comptine se transforme souvent en jeu de rôle inspiré du conte *Les trois petits cochons*.

¹ Paroles des comptines disponibles en Annexe I

Une berceuse comme *Do, do, goutte d'eau* pour apaiser ou au contraire, une ronde telle que *Dansons la capucine* ou *Un petit canard*, pour réunir, suit souvent *Prom'nons-nous dans les bois*.

Nous sortons ensuite des instruments de musique, des imagiers ou des feuilles et des feutres et laissons aux enfants quelques minutes de « temps libre ». En réalité, ce temps est assez encadré car nous jouons des instruments avec les enfants ou les encourageons à oraliser ce qu'ils voient dans l'imagier et à commenter leurs dessins.

Certains instruments de musique sont associés automatiquement à une ou des comptines : c'est le cas du tambourin, qui, associé à d'autres percussions, nous sert à rythmer la comptine iroquoise *Ani Kuni*. Nous marchons en cercle, les uns derrière les autres, au rythme de la comptine, tout en chantant et en jouant des percussions. Cette comptine se prête bien, comme toutes les rondes, au jeu d'accélération et de décélération du rythme, qui entraîne beaucoup de rires et d'excitation.

Les tambours et le bâton de pluie quant à eux, sont utiles pour les comptines à thème météorologique.

Après ce temps, nous reformons le cercle pour chanter *Coccinelle demoiselle*, qui se termine sur un au revoir et signifie ainsi la fin de la séance.

C. reprend ensuite la comptine de salutation du début en la modifiant pour dire « au revoir » à chaque participant et D. conclue sur une formulette très inspirée de l'univers des contes : « Comptine est dans le sac ». Nous nous levons alors pour reconduire les enfants en salle d'attente.

4.3.2 Pour la prise en charge individuelle:

Les objectifs spécifiques à notre étude, pour cette prise en charge, sont d'améliorer la sensibilité phonologique de l'enfant, en mobilisant ses habiletés épiphonologiques d'une part, grâce à l'écoute, au chant ou à la scansion de comptines variées et en développant ses capacités métaphonologiques d'autre part, grâce à un travail plus spécifique sur les unités linguistiques qui composent ces comptines.

Remarque quant au choix du contenu des séances :

La progression chronologique du travail que nous avons effectué s'est organisée en fonction des difficultés ou facilités de l'enfant ou en fonction de ses envies.

Ainsi, nous avons proposé des tâches de discrimination de rimes éloignées après nous être aperçu que les premières rimes que nous avons choisies étaient phonologiquement trop proches pour l'enfant. Nous avons également dû revenir à des comptines permettant des activités de manipulation syllabique après avoir constaté les importantes difficultés qui apparaissaient lors de tâches portant sur le phonème ou même sur la rime.

La réalisation de dessins ou de mimes est venue quant à elle se greffer assez naturellement sur le chant des comptines, car l'enfant était en demande d'informations visuelles.

Contenu des séances :

Nous détaillons ci-dessous le contenu de nos séances, non selon leur déroulement chronologique, mais selon les compétences mises en œuvre. Pour ce faire, nous utilisons la terminologie relative aux différentes « étapes » du développement de la sensibilité phonologique, qui sont mentionnées en 2.4 de notre Chapitre I.

Comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique, le chant et l'écoute de comptines quelles qu'elles soient, favorisent l'apparition des compétences épi- et métaphonologiques. Les points détaillés ci-dessous, qui décrivent des activités plus spécifiques, ne représentent donc qu'une partie de notre travail.

Notons également qu'étant donné l'âge de l'enfant, et afin de tenir compte de ses besoins et de ses envies, le passage par d'autres médiations, telles que l'écriture, la lecture, le jeu, le dessin...s'est avéré nécessaire à la poursuite de nos objectifs et complète fréquemment la simple pratique du chant de comptines.

- **Compétences Épiphonologiques :**

- Discrimination des syllabes

Compétence non travaillée au cours de nos séances.

- Discrimination des rimes et phonèmes vocaliques

Des exercices de jugement de rime ou de détection d'intrus sont proposés à l'enfant, suite à différents chants de comptine :

- Jugement de rime en /-ette/, après *J'aime la galette*
- Jugement de rime en /-a/ pour la création d'une comptine contenant le prénom de l'enfant (*dont le dernier phonème est /a/*), avec des rimes phonologiquement éloignées (/i/, /-ère/..., comme avec des rimes plus proches : /-oi/, /-ar/...)
- Jugement de rime en /-eur/ après l'histoire *Le mot interdit*¹. Nous avons d'ailleurs repris le principe de cette histoire : l'enfant faisait semblant de téléphoner à une entreprise (nous-mêmes) et n'avait le droit de commander que des objets dont le nom ne se finissait pas par une rime donnée, (par exemple, comme dans l'histoire, aucun mot en /-eur/ : ni *fleur*, ni *tracteur*...), ou, se finissait impérativement par une rime donnée. (par exemple, ne commander que des objets avec un nom en /-o/ : *escargot*, *chapeau*...)
- Détection d'intrus de rime en -o, après *Scions du bois*

➤ Discrimination des phonèmes consonantiques

Compétence non travaillée au cours de nos séances.

➤ Identification des syllabes

- Syllabation orale du nom « Polichinelle », grâce à la comptine *Arlequin dans sa boutique*, accompagnée d'une frappe manuelle :

« *A Monsieur Po,*

A Monsieur Li,

A Monsieur Chi,

A Monsieur Nelle

*A Monsieur Polichinelle »**

(* : Extrait de la comptine)

- Reprise de cette comptine avec la syllabation des noms quadrisyllabiques « caméléon », « rhinocéros » et « hippopotame ».

¹ De Hirsching.N, Claverie.J, (1982) *Le mot interdit* , J'aime Lire N°61, Bayard Presse

➤ Identification des rimes et des phonèmes vocaliques

- Détection de rimes :

. /-ette/ et /-an/ dans *J'aime la galette*

. /-on/, /-eu/ et /-or/ dans *Un petit cochon pendu au plafond*

. /-in/, /-è/ et /-ik/ dans *Arlequin dans sa boutique*

. /-oi/ et /-euf/ dans *1,2,3 nous irons aux bois*

. /-o/ dans *Scions du bois*

- Recherche de rimes :

. Recherche de rimes en /-ette/, suite à *J'aime la galette*, en /-on/, après *Un petit cochon pendu au plafond*, en /-a/ pour la création d'une comptine avec le prénom de l'enfant et en /-o/ pour la création d'une comptine inspirée de *J'aime la galette* ayant abouti à cette comptine personnelle :

J'aime le gâteau

Savez-vous comment ?

Quand il est bien chaud

Avec des fraises dedans

- Récitation en imitation de comptines en voix parlée, avec chant et allongement uniquement sur les rimes :

Par exemple : « Un, deux, tr-OIS nous irons aux b-OIS »

- **Compétences Métaphonologiques :**

(travaillées à l'oral comme à l'écrit, pour une manipulation plus concrète de l'objet linguistique)

➤ Manipulation des mots :

- Utilisation de noms interchangeables pour remplacer « Polichinelle » dans la comptine *Arlequin dans sa boutique* : « caméléon, rhinocéros, hippopotame ».

➤ Manipulation des syllabes :

- Manipulation des syllabes des noms « Polichinelle, caméléon, hippopotame, rhinocéros » : interversion et/ou suppression d'une ou de plusieurs syllabes, avec ou sans support graphique. (Manipulation de syllabes écrites ou de segments de dessins)
- Recours au jeu « Echecs et mots »¹ : ce jeu développe les capacités de lecture rapide de syllabes simples et les capacités à combiner ces syllabes entre elles de façon à former des mots.

➤ Manipulation des rimes

Compétence non travaillée au cours de nos séances.

➤ Identification des groupes de phonèmes consonantiques

Compétence non travaillée au cours de nos séances

➤ Identification des phonèmes consonantiques isolés

- Jeu de 7 familles : *Jeu des familles Sons* (Nathan) : phonèmes /p, l, ch, n/ suite au travail avec le nom « Polichinelle », autres parties avec différents phonèmes suivant les envies de l'enfant et ses difficultés.
- Ralentissement du débit des différentes comptines pour bien prononcer chaque phonème au sein de la chaîne parlée/chantée.

➤ Manipulation des phonèmes:

- Décomposition des sons composant le prénom de l'enfant et ceux des personnes de sa famille, avec suppression du phonème initial ou du phonème final.

D'Autres compétences relevant des **domaines cognitifs et linguistiques** ont également dû être travaillées afin de favoriser ou d'améliorer ces compétences épi- et métaphonologiques :

¹ Dupas.R , « Echecs et mots », Ortho Editions

- **Compétences lexicales et mnésiques**

Le déficit de vocabulaire de l'enfant aurait pu être un frein à l'apprentissage et au chant des comptines : comprendre la signification d'un texte aide en effet sa mémorisation, et nous avons vu que la mémoire de travail auditive est essentielle au cours d'activités de lecture ou de métaphonologie.

Pour certaines comptines nous avons donc trouvé judicieux de revenir sur certaines notions, en les expliquant directement à l'oral, en ajoutant des gestes à certaines comptines qui n'en comprenaient pas initialement, en dessinant ou en faisant dessiner les items saillants de la comptine chantée, ou encore en lisant une histoire portant sur le même thème que la comptine.¹

Les dessins étaient par la suite associés au chant, ou disposés face cachée pour inciter l'enfant à faire l'effort de se rappeler des paroles. De même, les comptines étaient quelquefois chantées sans y associer leurs gestes caractéristiques, toujours dans cette optique.

L'apprentissage de comptines courtes (*1,2,3 nous irons aux bois...*) ou plus longues (*Le grand cerf*), le fait de chanter avec et sans les dessins ou les gestes et le rappel fréquent des comptines vues aux séances précédentes sont autant d'exemples d'exercices sollicitant les capacités d'encodage ou de rappel mnésique. Des ébauches orales ou le chant des mélodies de certaines comptines ont servi à faciliter l'accès aux paroles lorsque leur rappel était difficile.

- **Compétences phonologiques**

Du fait des importants troubles de parole de l'enfant, la précision articulatoire a été travaillée, notamment en ralentissant puis en accélérant progressivement les rythmes d'énonciation. Ce travail articulatoire a accompagné l'apprentissage de chaque nouvelle comptine ainsi que de leurs rappels.

¹ Vassalissa,(1972), *Le grand cerf*, Les classiques du Père Castor, Flammarion

Belvès.P., Caputo.N., (1950) *Roule Galette*, Les classiques du Père Castor, Flammarion

4.4 Outils d'évaluation

Nous avons tout d'abord voulu évaluer les habiletés épiphonologiques ou métaphonologiques des enfants. S'il existe quelques batteries de tests comportant des tâches métaphonologiques, nous n'avons pu trouver, en revanche, de subtests consacrés aux habiletés épiphonologiques. Les enfants du groupe « Comptines et formulettes » étant trop jeunes pour réussir des tâches « métaphonologiques », nous avons utilisé des exercices de phonologie issus d'un programme de développement linguistique récent, et les avons ré-agencés sous forme de tests.

Nous avons également testé les habiletés langagières des enfants dans leur globalité grâce à des batteries qui évaluent les différents aspects du langage oral.

4.4.1 Outils d'évaluation pour le groupe « Comptines et formulettes »

- **Exercices de phonologie du programme d'entraînement « Dire et Faire »**
(Khomsi.A, Pasquet.F, Parbeau-Gueno.A, 2009)¹

Les exercices de phonologie du programme « Dire et Faire » sont formés de deux types de planches :

Les planches « Ralenti » qui cherchent à amener l'enfant à ralentir ses mouvements articulatoires, ce qui insinue une prise de conscience de ces mouvements. Nous avons seulement utilisé les planches de « Ralenti imité », où l'enfant tente de reproduire le modèle donné par l'adulte. Pour bien faire comprendre l'opération aux jeunes enfants, nous leur avons expliqué que nous allons parler « comme des escargots », c'est à dire en articulant lentement chaque phonème.

Les planches « Bien dit, mal dit » sont ornées de dessins d'objets dont le nom est prononcé par l'adulte, avec ou sans déformation phonologique. Il s'agit donc pour l'enfant de juger du caractère correct ou incorrect de la prononciation de l'adulte.

Pour réorganiser ces exercices et leur donner l'allure d'un test, nous avons découpé, scanné et agrandi chaque image avant de les coller séparément sur les pages d'un petit classeur.

¹ Cf. Annexe II

A la manière de la passation de l'E.L.O., nous avons tourné les pages de ce classeur :

En dénommant très lentement chaque objet représenté dans la planche « Ralenti Imité », et en demandant à l'enfant de le refaire avec nous.

En proposant une dénomination pour chaque objet représenté dans l'exercice « Bien-Dit, Mal-Dit » et en attendant que l'enfant nous dise si nous l'avions « bien dit » ou « mal dit ».

- **L'E.L.O (Evaluation du Langage Oral, Khomsi.A, 2001)**

Ce test est destiné aux enfants scolarisés de la Petite Section de Maternelle jusqu'au CM2, c'est-à-dire aux enfants de 3 ans à 10 ans. Il permet d'évaluer différentes composantes de la « compétence orale ». (D'après la description donnée par les Editions du centre de Psychologie Appliquée : E.C.P.A.).

Il comporte six épreuves :

Deux épreuves de Vocabulaire, l'une en réception, notée « Lex.R. », pour « Lexique en Réception », où l'enfant doit désigner l'image correspondant à l'énoncé lu par le professionnel et l'autre en production, notée « Lex.P. » pour « Lexique en Production », où l'enfant dénomme des images en répondant aux questions « Qu'est-ce que c'est ? » et « Qu'est-ce qu'il fait ? ».

Une épreuve de Compréhension, où l'enfant doit choisir, parmi quatre images, celle qui correspond exactement à l'énoncé proposé oralement par le professionnel. Cette épreuve comporte deux parties, la première contient des données dites « imageables », tandis que la seconde comporte des données « inférentielles », qui demandent la mise en œuvre de compétences morphosyntaxiques complexes et/ou des compétences méta-discursives.

Les scores à ces épreuves se divisent en notes de Compréhension Immédiate (C.I.) et de Compréhension Globale. (C.G.).

(Seule la première partie s'est vue proposée aux enfants du groupe « Comptines et Formulettes », la seconde ne s'adressant qu'aux enfants scolarisés de la Grande Section de Maternelle au CM2.)

Une épreuve de Répétition de Mots, notée « Rép.M. », permettant d'évaluer la phonologie lexicale.

Deux épreuves de Production Linguistique, l'une de répétition d'énoncés, notée « Rép.Syn. » pour « Répétition Syntaxique », destinée uniquement aux enfants de Petite, Moyenne et Grande Section, et l'autre de production d'énoncés, notée « Mor.Syn. » pour « Morphosyntaxe », dans laquelle les enfants doivent compléter des phrases du type : « Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a(deux oiseaux) ».

4.4.2 Outils d'évaluation pour l'enfant pris en charge individuellement

- **Exercices de phonologie du programme d'entraînement « Dire et Faire »** (Khomsî.A, Pasquet.F, Parbeau-Gueno.A, 2009)

Les exercices de phonologie « Ralenti imité » et « Bien-dit, mal-dit », que nous avons décrits précédemment, ont également utilisés dans le cadre de la prise en charge individuelle.

- **Le Subtest « Métaphonologie » de la B.R.E.V.** (Billard.C, Livet.M.-O., Motte.J et al. 2000)

L'enfant prise en charge étant plus âgée que les enfants du groupe « Comptines et Formulettes », nous avons pu lui présenter le subtest de métaphonologie de la Batterie Rapide d'Évaluation des fonctions cognitives : B.R.E.V. Il se compose d'une épreuve de soustraction de la syllabe initiale de 5 mots et d'une épreuve de soustraction du phonème initial de 5 autres mots.

- **Les E.P.E.L.** (Chevrie-Muller.C, Simon.A.-M., Decante.P, 1981)

L'Évaluation du Langage Oral, (E.L.O) de Khomsî, n'étant pas disponible au Centre Hospitalier de La Rochelle, c'est avec les Épreuves Pour l'Examen du Langage, (E.P.E.L.), que le langage de l'enfant a été testé.

Ces épreuves comprennent 16 subtests, dont 3 portent sur les compétences phonologiques de l'enfant et 14 portent sur ses compétences linguistiques.

La partie « Phonologie » comporte une épreuve de dénomination et deux épreuves de répétition de mots : mots « faciles » et mots « difficiles », notées respectivement « DEN », « REP » et « C.RE » (pour « Code Réussite »).

La partie « Linguistique » comporte trois sous-parties :

- « Compréhension », avec une épreuve de topologie et positionnement, (épreuve des « Canards », notée « CAN ») une épreuve de classification de jetons, (notée « JET » pour « Jetons ») deux épreuves portant sur les concepts de différence et d'équivalence (notées respectivement « DIF » pour « Différence » et « PAR » pour « Pareil » et une épreuve de désignation, notée « DES »).

- « Rétention », avec deux épreuves de rétention de phrases (notées « PHR1 » et « PHR2 »), une épreuve de rétention de chiffres (notée « CHI ») et une épreuve de rétention de rythmes.(notée « RYT »).

- « Expression », avec deux épreuves de dénomination qui permettent d'évaluer le stock lexical de l'enfant (notées « VOC1 » et « VOC2 »), une épreuve de récit après histoire qui donne lieu à deux notes « IDE » pour les idées, et « MOT » pour le nombre de mots employés, et finalement une épreuve de récit sur images : « La chute dans la boue », notée « VER » pour « Compréhension Verbale ».

4.5 Les cas cliniques : Présentation des enfants

4.5.1 Présentation des enfants participant au groupe « Comptines et formulettes »

Présentation de Léa :

Léa est née le 08 /04/2008 et est âgée de 2 ans et 9 mois lors de la première séance du groupe. Elle a une grande sœur de 15 ans et un grand frère de 5 ans, Malo. Sa sœur et son frère ont bénéficié ou bénéficient encore, dans le cas de Malo, d'une rééducation orthophonique au C.M.P.P.

La maman éprouve également des difficultés à s'exprimer.

Léa a acquis la marche sans souci, à l'âge de un an.

Concernant l'audition de Léa, la maman assure qu'elle entend très bien. Elle ne tient pas à lui faire passer un audiogramme.

Sur le plan langagier, Léa ne prononce que quelques mots pour exprimer des requêtes: /man/ pour « maman », /to/ pour « gâteau » sont les exemples que nous donne sa maman.

La petite fille éprouve des difficultés à entrer en interaction avec autrui, elle détourne le regard et adopte un comportement de fuite. Léa n'a pas encore dépassé le stade du babillage canonique et émet souvent des vocalises stridentes lorsqu'elle joue.

Elle ne parle pas non plus à l'école et les relations avec les autres enfants sont difficiles. La relation entre la petite fille et la maman semble assez fusionnelle et toutes les séparations sont difficiles.

Présentation de Mélanie

Mélanie est née le 15/12/06, elle a donc 4 ans lors de la première séance du groupe et est en Petite Section de Maternelle. Elle a une grande sœur de 19 ans qui n'habite plus à la maison.

Les parents de Mélanie sont séparés, la petite fille vit chez sa mère et doit voir son père un weekend tous les 15 jours.

L'audition de Mélanie a été vérifiée par un oto-rhino-laryngologiste, rien d'anormal n'est à signaler.

Mélanie a été gardée en crèche dès l'âge de trois mois, a intégré la petite section à 3 ans et va à la garderie le soir après l'école car sa maman veut que Mélanie fréquente d'autres enfants et sache se comporter en collectivité.

Sur le plan du comportement, Mélanie est décrite comme une petite fille très vive, qui aime bouger. Elle se montre souvent agressive, colérique et capricieuse, et ce à l'école comme à la maison.

Mélanie éprouve des difficultés à écouter en classe et à se faire comprendre par sa maîtresse. Elle bénéficie d'une heure de soutien à l'école, une fois par semaine.

Mélanie présente de gros troubles de parole et d'articulation avec des simplifications, confusions et omissions de phonèmes. Au niveau du langage, Mélanie montre un déficit de vocabulaire et une compréhension orale également perturbée.

La maman de Mélanie présente elle-même des difficultés à s'exprimer.

Mélanie a déjà participé à un groupe « Observation » expérimenté au C.M.P.P. Les professionnels présents avaient noté que Mélanie était souvent en décalage par rapport aux autres enfants, qu'elle restait en retrait voire s'isolait. Mais du progrès s'est fait sentir sur le plan de la socialisation et Mélanie demande elle-même à aller à la garderie.

Présentation de Brian

Brian est né le 08/10/07, il a 3 ans et 3 mois et est en petite section de maternelle. Il est à ce jour, enfant unique. Il a été à la crèche de ses 18 mois à ses 3 ans, date à laquelle il a intégré l'école publique.

Brian est propre mais il ne va à l'école que le matin, le corps scolaire ayant jugé qu'il n'était pas encore capable d'y rester une journée entière. Par ailleurs, Brian est asthmatique et a beaucoup manqué l'école durant ce premier trimestre.

Sur le plan auditif, Brian a passé des examens et son audition est normale.

La maman situe les premiers mots de Brian à 2 ans et 6 mois.

Il communique facilement et aime être le principal centre d'intérêt. Son langage (en langue française) s'apparente à un jargon où quelques mots sont reconnaissables et la maman traduit ce que dit son fils, y compris au papa.

Les parents de Brian parlent arabe à la maison, langue dans laquelle le petit garçon n'éprouve pas de difficulté d'après ses parents.

Les intérêts de Brian sont très limités, il ne joue pas et veut uniquement regarder des petites vidéos sur internet ou à la télévision. Brian est un enfant nerveux, coléreux et agressif, notamment envers sa maman et envers les autres enfants de son école

Présentation de Kevin

Kevin est né le 03/11/2006, il est en Moyenne Section de Maternelle et a 4 ans et 2 mois lors de la première séance du groupe. Kevin a deux petits frères, Léo et Lucas, qui ont respectivement 15 mois et 3 ans de moins que lui.

Kevin a prononcé ses premiers mots et a acquis la marche aux alentours de un an. Une très forte régression dans ses acquis et son comportement est survenue à la naissance de Léo : le lendemain de la naissance de celui-ci, Kevin a arrêté de parler, s'est remis à babiller, à redemander des tétines et des biberons qu'il ne réclamait pourtant plus et à demander la présence continue de ses parents. Il n'a ensuite reparlé en utilisant de véritables mots qu'à l'âge de trois ans.

Kevin ne parle qu'à Léo et à sa maman, dans un langage jargonné que seul son frère semble bien comprendre. Léo, qui n'a pas de trouble du langage, « traduit » d'ailleurs souvent les dires de Kevin à leurs parents. Kevin s'exprime « mieux » en l'absence de Léo et un regain de maturité est observé depuis la naissance de Lucas.

Sur le plan alimentaire, Kevin a bon appétit, mais ne réussit pas à manger dès lors qu'il est en présence d'autres enfants, dans une collectivité. Il fait un blocage quotidien à la cantine et le personnel scolaire doit le faire manger, sans quoi il repartirait en classe le ventre vide.

Sur le plan de l'audition, Kevin n'a pas passé d'audiogramme, seulement des tests avec des jouets sonores effectués par le médecin de famille. Même si l'audition semble normale, nous ne pouvons affirmer qu'elle l'est effectivement. De plus, le papa de Kevin a connu des soucis auditifs liés à des otites à répétition dans son enfance et une cousine de Kevin présente une surdité.

Kevin est un petit garçon très solitaire qui joue tout seul à l'école. Il ne s'y est pas fait d'amis. Il est très timide et se laisse diriger par les autres, notamment par son frère.

4.5.2 Présentation de l'enfant pris en charge de façon individuelle

Présentation de Clara :

Clara est née le 31/03/04. Elle est âgée de 6 ans et 9 mois lorsque nous commençons sa prise en charge. Elle est scolarisée depuis ses 3 ans et 6 mois et est actuellement en classe de C.P

Sa maman a dû interrompre une première grossesse avant d'être enceinte de Clara, une trisomie 13 avait été détectée. Elle a dû rester allongée pendant sa deuxième grossesse et dit avoir été très angoissée.

Clara a une petite sœur de 5 ans sa cadette, Alexia.

Clara a été un bébé calme, elle a été gardée par une nourrice de ses 6 mois à ses 18 mois, puis par ses grands-mères.

L'acquisition de la marche s'est faite sans problème notable, la propreté en revanche, a été longue à venir.

Clara « ne parlait pas trop » d'après ses parents, lors de son entrée à l'école, à l'âge de 3 ans ½. Elle a été très « couvée » et joue toute seule depuis peu, mais toujours en silence. Elle sait également s'habiller toute seule, mais avec beaucoup de lenteur.

Sur le plan de la santé, Clara est asthmatique et a connu des soucis auditifs.

Une baisse de son audition liée à des otites séreuses a été repérée alors qu'elle avait 5ans. Une paracentèse a été effectuée sur ses deux tympans et les végétations lui ont été ôtées par la même occasion. Depuis, l'audition de Clara est redevenue normale.

Clara bénéficie de soutien scolaire au sein d'un petit groupe d'enfants de 2 à 3 élèves seulement. Ce groupe est encadré par deux maîtresses, il a lieu deux fois par semaine, à raison d'une heure après le temps de cantine.

Clara est suivie en orthophonie depuis ses 5 ans et 6 mois pour un retard de langage et de parole, signalé par l'école.

Un compte-rendu orthophonique récent, du 23 novembre 2010 décrit des séquelles de retard de langage et de parole, des difficultés d'attention notamment pour les tâches d'écoute, une immaturité, une lenteur de réalisation, une lenteur d'acquisition et de progression, une utilisation inconstante des pronoms personnels, un usage des temps verbaux limité au présent et au futur proche, une syntaxe et un vocabulaire pauvres et un retard global sur le plan de la motricité, au niveau de la coordination et du graphisme. (Les dessins sont rares et assez pauvres.)

5) Résultats

Les résultats que nous obtenons pour chaque épreuve ont été reportés sous forme de tableaux et de graphiques. Dans un souci de praticité, de lisibilité et afin de rendre compte de la progression, stagnation voire de la régression des scores de l'enfant entre le pré-test et le post-test, nous avons choisi de représenter ces scores par des pourcentages. Nous nous devons tout de même de rappeler que ces pourcentages ne sont pas révélateurs du nombre d'items proposés à l'enfant au sein de chaque subtest, ce nombre pouvant s'avérer très restreint.

Légende de nos tableaux :

Résultat en gras : Amélioration du score de l'enfant

Résultat en rouge : Régression du score de l'enfant

Case à fond vert : Résultat non interprétable

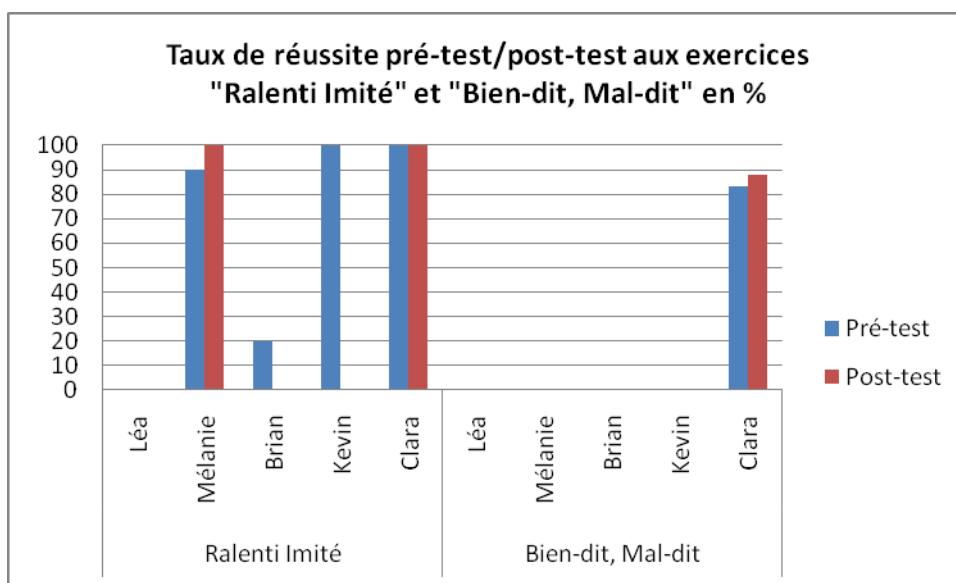
Case à fond bleu : Refus de l'enfant

Case à fond noir : Absence de l'enfant due à un arrêt du suivi.

5.1 Résultats aux épreuves mobilisant la sensibilité phonologique

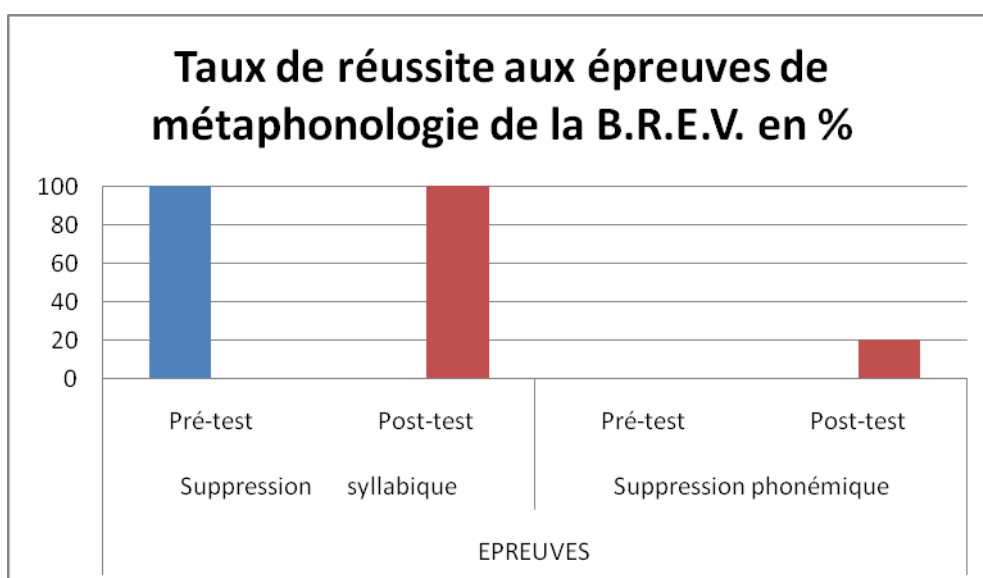
5.1.1 Tableau et graphique des taux de réussite des enfants du groupe « Comptines et Formulettes » et de Clara aux exercices de la batterie « Dire et Faire »

Epreuves	Enfants									
	Léa		Mélanie		Brian		Kevin		Clara	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Ralenti Imité			90	100	20		100		100	100
Bien-dit, Mal-dit									83	88



5.1.2 Tableau et graphique du taux de réussite de Clara aux épreuves du subtest « Métaphonologie » de la B.R.E.V.

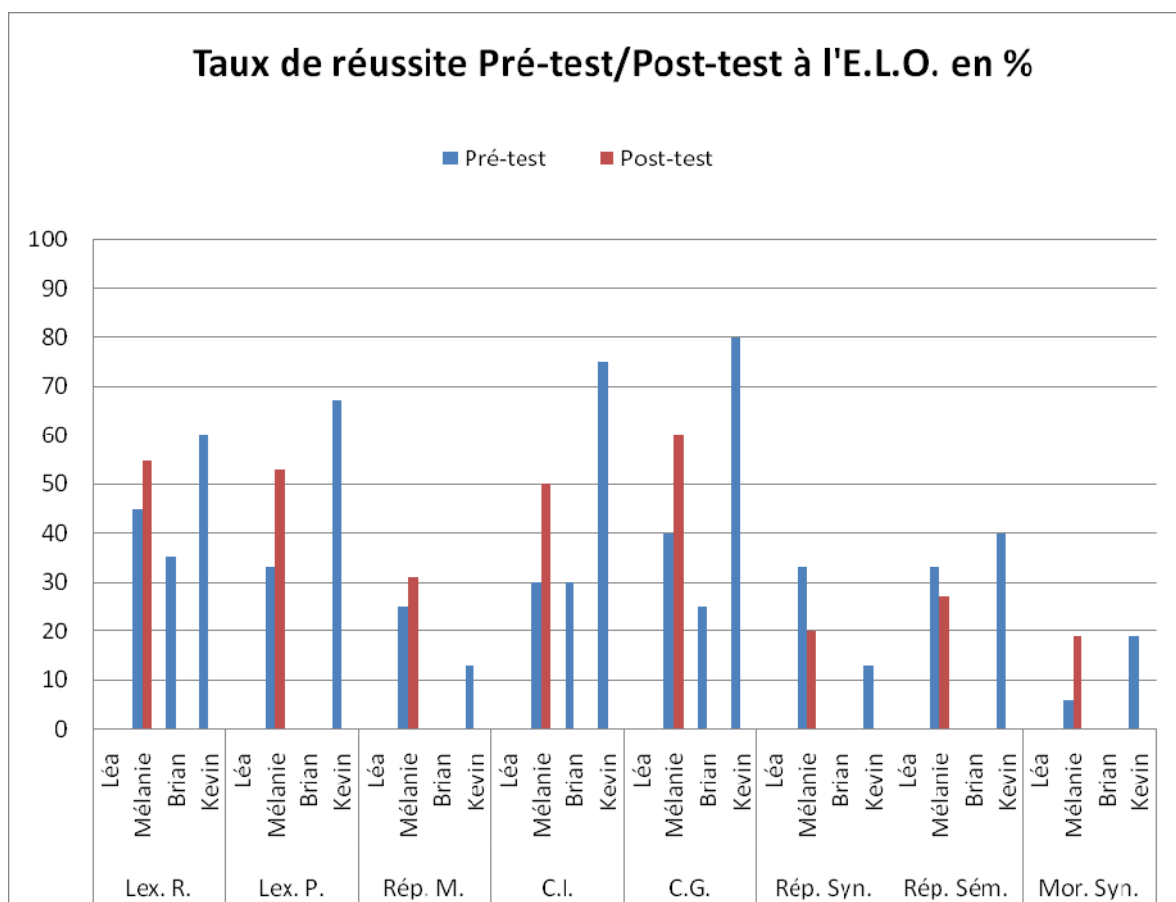
EPREUVES				
Suppression syllabique		Suppression phonémique		
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Réussite(%)	100	100	0	20



5.2 Résultats aux tests portant sur la compétence orale dans son ensemble

5.2.1 Tableau et graphique des taux de réussite des enfants du groupe « Comptines et formulettes » aux subtests de l'E.L.O.

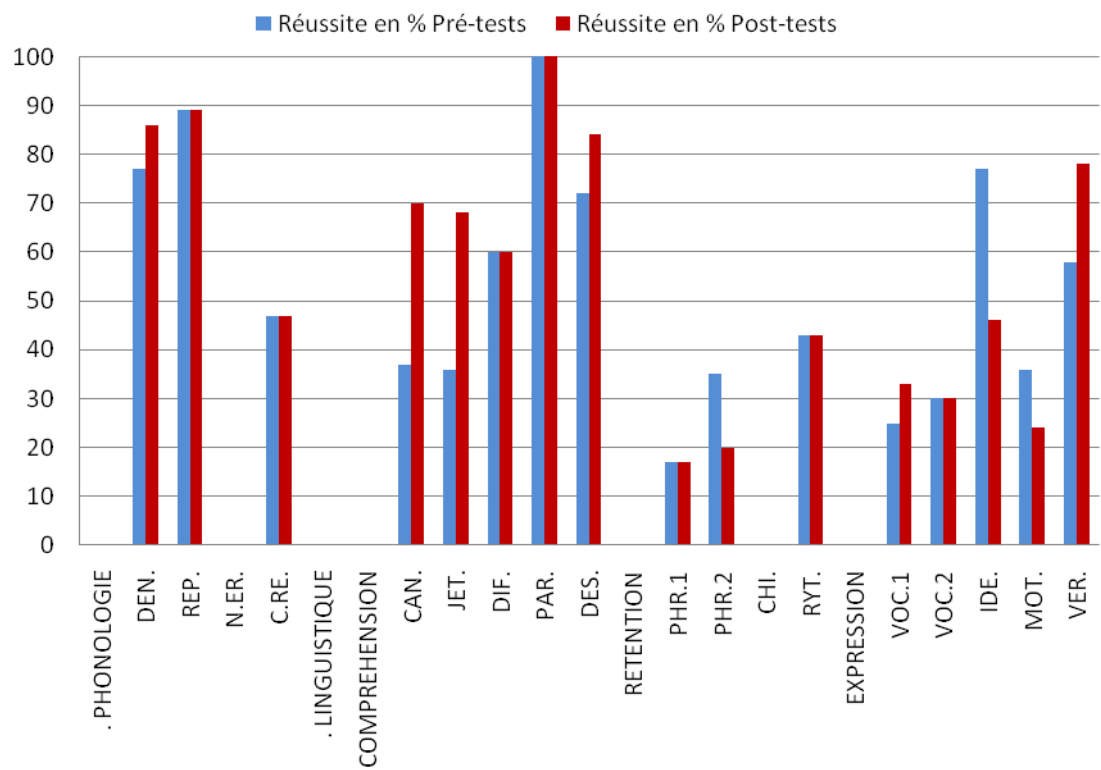
Enfants	Léa		Mélanie		Brian		Kevin	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Lex.R.			45	55	35		60	
Lex. P.			33	53			67	
Rép. M.			25	31			13	
C.I.			30	50	30		75	
C.G.			40	60	25		80	
Rép. Syn.			33	20			13	
Rép. Sém.			33	27			40	
Mor. Syn.			6	19			19	



5.2.2 Tableau et graphique des taux de réussite de Clara aux subtests de l'E.P.E.L.

E.P.E.L		
EPREUVE	Réussite en	
	P	P
. PHONOLOGIE		
Dénomination (DEN.)	7	8
Répétition : mots faciles (REP.)	8	8
Répétition : mots difficiles, nombre d'erreurs		
Répétition : mots difficiles, code réussite (C.RE.)	4	4
. LINGUISTIQUE		
<i>COMPREHENSION</i>		
Canards (CAN.)	3	7
Jetons (JET.)	3	6
Différences (DIF.)	6	6
Pareil (PAR.)	1	1
Désignation (DES.)	7	8
<i>RETENTION</i>		
Phrase 1 (PHR 1.)	1	1
Phrases 2 (PHR 2.)	3	2
Chiffres (CHI.)	0	0
Rythmes (RYT.)	4	4
<i>EXPRESSION</i>		
Dénomination vocabulaire (VOC. 1)	2	3
Dénomination vocabulaire (VOC. 2)	3	3
Récit après histoire, idées (IDE.)	7	4
Récit après histoire, mots (MOT.)	3	2
Récit sur image, compréhension verbale (VER.)	5	7

Taux de réussite pré-test/post-test à l'E.P.E.L. en %



6) Discussion

Après avoir exposé nos résultats, nous allons désormais les analyser quantitativement et qualitativement et tenter par la suite de montrer les limites de notre étude ainsi que les perspectives qu'elle peut offrir.

6.1 Analyse quantitative et qualitative des résultats

Les seuls enfants présents au pré-test comme au post-test et dont les résultats sont analysables quantitativement et qualitativement sont Clara et Mélanie. Notons tout de même pour cette dernière que l'exercice « Bien-dit, Mal-dit » n'a pu être coté, pour des raisons que nous expliciterons ultérieurement lorsque nous aborderons la question des biais comportés par notre étude.

Seuls les résultats ayant évolué entre le pré-test et le post-test (qu'ils témoignent d'une amélioration comme d'une régression) seront commentés ici, nous ne nous attarderons donc pas sur les scores invariants.

- **Résultats aux épreuves testant les habiletés épi- ou métaphonologiques**

Concernant les épreuves mobilisant la sensibilité phonologique, c'est-à-dire uniquement l'exercice « Ralenti Imité » pour Mélanie et les exercices « Ralenti Imité », « Bien-dit, Mal-dit » et le subtest « Métaphonologie » de la B.R.E.V. pour Clara, une légère amélioration des performances est perceptible.

En effet, la réussite de Mélanie en pré-test était de 90% (c'est-à-dire qu'elle avait réussi à dire 9 mots sur les 10 de l'exercice en ralentissant fortement son débit) et ce taux de réussite passe à 100% pour le post-test.

Pour Clara, on note une amélioration de sa réussite en discrimination phonémique dans l'exercice « Bien-Dit-Mal-dit ». En effet, son taux de réussite passe de 83% à 88%, ce qui correspond à un jugement correct de 30 items sur 37 en pré-test, et de 32 items sur 37 en post-test.

Le taux de réussite de Clara à l'épreuve de suppression de phonème initial de la B.R.E.V., nul lors du pré-test, s'améliore lors du post-test, s'élevant à 20%. Il nous paraît important de souligner que le choix d'une représentation pourcentage est particulièrement

inapproprié pour ce test : l'épreuve ne comporte en vérité que 5 items, donc 5 manipulations phonémiques seulement sont à effectuer. Si nous comptons à présent en nombre d'items et non plus en pourcentage, cela signifie que Clara n'a réussi aucune des cinq manipulations en pré-test, mais est parvenue à en faire une sur les cinq lors du post-test.

Les habiletés épiphonologiques et métaphonologiques de ces deux enfants ne semblent donc pas avoir véritablement évolué entre la passation des pré-tests et celle des post-tests.

- **Résultats aux épreuves testant la compétence orale de façon exhaustive**

Concernant les résultats aux différentes épreuves des batteries E.L.O. et E.P.E.L. traitant plus largement le langage oral, nous notons plus de contraste entre les pré-tests et les post-tests des deux enfants.

En effet, nous observons une augmentation des taux de réussite de Mélanie aux épreuves de l'E.L.O. de lexique en réception (+10%), de lexique en production (+10%), de répétition de mots (+6%), de compréhension immédiate et compréhension globale (+20% pour chacune), et à l'épreuve de production d'énoncés notée Mor.Syn (+13%). Des régressions s'observent toutefois dans les épreuves de répétition d'énoncés, que ce soit sur le plan de la correction syntaxique (-13%) que sur le plan de la correction sémantique (-6%).

Nous observons donc pour Mélanie, des progrès sur le plan de ses connaissances lexicales et morphosyntaxiques ainsi qu'une amélioration de sa compréhension mais en contrepartie, une baisse de ses performances en ce qui concerne ses productions d'énoncés. Mélanie semble plus attentive à la justesse sémantique et phonologique de ses productions « courtes » (mots) que de ses productions plus longues (énoncés) qui demandent de plus, l'ajout d'une structure syntaxique.

Si nous regardons maintenant les résultats de Clara aux épreuves de l'E.P.E.L., nous pouvons noter une augmentation des taux de réussite en phonologie dans l'épreuve Dénomination (+9%) ainsi que dans trois épreuves testant la compréhension : l'épreuve des canards (+33%), celle des jetons (+32%) et celle de désignation d'images (+12%). On note également une amélioration en expression dans l'épreuve de vocabulaire en production Voc.1 (+8%) et dans l'épreuve de récit sur images notée VER. (+20%). Nous remarquons toutefois, comme pour Mélanie, des régressions concernant le taux de réussite à certaines épreuves. Ainsi,

les taux de réussite en rétention de phrases (PHR.2), en récit après histoire sur le plan des idées et en récit après histoire sur le plan des mots, chutent respectivement de 15%, 11% et 12%.

De même que les résultats de Mélanie, ceux obtenus par Clara montrent des améliorations notables sur le plan des connaissances lexicales et de la compréhension et une baisse de ses performances est également apparue lors d'une épreuve sollicitant la rétention et le respect de la structure syntaxique du langage (PHR.2). Les performances en baisse dans la tâche de « Récit après histoire » montrent nettement les difficultés de Clara sur le plan de la rétention du langage oral. Nous pouvons ajouter à ce sujet, après avoir suivi l'enfant sur une période de quatre mois, que ses capacités de rétention du langage oral sont extrêmement fluctuantes et dépendantes de facteurs environnementaux. Le post-test a le mérite de mettre cet aspect en évidence.

Nous pourrions tenter de lier les améliorations des performances de Mélanie et Clara sur les plans des connaissances lexicales et de la compréhension verbale avec la situation de « bain de langage » ou plutôt de « bain de comptines » dans laquelle nous avons « plongé » ces enfants. Néanmoins, les baisses de performances visibles dans les épreuves de production d'énoncés pour Mélanie et de rétention de phrase et de récit après histoire pour Clara, nous rappellent les variations qui peuvent exister chez un même enfant lors des passations de test.

De même que nous ne saurions tirer un lien entre ces baisses de performances et notre « programme d'entraînement » basé sur les comptines, nous ne pouvons pas prétendre que les améliorations d'autres performances lui sont imputables.

D'un point de vue purement qualitatif à présent, nous allons pouvoir évoquer le cas de Léa, qui, bien qu'aucun résultat chiffré n'ait pu être obtenu, a bien été présente du début à la fin de notre expérience et s'est vue proposée la même batterie d'épreuves que les autres enfants du groupe « Comptines et Formulettes ».

En effet, bien que Léa ait refusé toute présentation du matériel d'évaluation lors du pré-test, ce qui nous empêche de mesurer quantitativement une évolution de son langage, il est intéressant de noter qu'elle s'est montrée coopérante lors de la passation de l'épreuve de désignation d'images (Lex.R.) de l'E.L.O., lors du post-test : elle a bien voulu regarder le matériel (ce qu'elle n'avait pas consenti à faire au pré-test) et même désigner certaines images. Si cela ne peut montrer une évolution sur le plan de ses connaissances lexicales cela indique, en revanche, une amélioration dans sa capacité à entrer en interaction avec autrui.

Ses résultats au post-test restent malgré tout, non interprétables, Léa nous ayant désigné les images qui l'intéressaient personnellement plutôt que celles correspondant à l'item proposé.

Au vu de ces résultats assez peu significatifs, nous ne pouvons espérer montrer l'impact de la pratique des comptines sur les habiletés épi- ou métaphonologiques des enfants constituant notre échantillon, ni même un impact sur leurs aptitudes langagières globales.

Néanmoins, quelques changements sont observables dans nos résultats et l'entraînement spécifique auquel nous avons soumis ces enfants a certainement eu un retentissement, même minime, sur leur développement. En effet, si nous nous accordons à dire que de nombreuses contraintes coexistent et font partie intégrante de l'équilibre développemental de chaque enfant, l'élément modificateur que nous avons apporté, à savoir la « pratique » des comptines, a pu influencer sur cet équilibre. Cette « pratique » peut avoir généré une amélioration de certaines compétences, notamment sur le plan du vocabulaire et de la compréhension, tout comme le coût cognitif élevé qu'elle a pu représenter pour ces enfants à l'automatisation déficitaire a pu générer des baisses dans d'autres domaines. (Les coûts attentionnels, arthriques, mnésiques, etc. ont pu amener à une baisse de performances au niveau de la production syntaxique par exemple).

Toutefois, le nombre restreint d'enfants dont les épreuves ont pu être cotées avec succès ne nous autorise pas non plus à prétendre que les quelques améliorations observées sont le résultat du travail effectué au cours des séances basées sur les comptines plutôt que l'expression de l'évolution naturelle de chaque enfant.

A cette analyse des résultats de nos pré-tests et post-tests, nous tenons à ajouter quelques remarques qualitatives basées sur l'observation clinique des enfants tout au long du déroulement de nos séances. En effet, bien que l'évolution des compétences épi- et métaphonologiques ou langagières globales des enfants ait été testée au moyen d'épreuves spécifiques, nous observons que certaines compétences des enfants ne transparaissent pas dans ces tests mais semblent néanmoins présentes car observées en séances, nous les énumérerons donc brièvement.

Nous citerons également l'émergence d'autres compétences qui, si elles ne font pas l'objet de notre étude, nous semblent tout de même importantes à pointer.

- **Evolution des compétences des enfants du groupe « Comptines et Formulettes »**

- Compétences en langage oral

- Augmentation progressive de la participation orale lors du chant des comptines de chacun des enfants, observable sur la continuité des séances. Ainsi, Léa, qui ne s'exprimait pas autrement que par des cris de refus à son arrivée, « chante » à présent avec nous en répétant les rimes de la fin des vers des comptines.
- Augmentation du nombre d'actes de langage de chacun des enfants

- Autres compétences

- Augmentation progressive de la participation gestuelle de chacun des enfants, observable sur la continuité des séances.
- Augmentation du nombre et amélioration de la qualité des interactions sociales entre les enfants et entre enfants et adultes.
- Gain d'assurance
- Progrès quant aux difficultés de séparation parents-enfants
- Amélioration des capacités d'écoute, d'observation et d'attention

- **Evolution des compétences de Clara, en prise en charge individuelle**

- Compétences épiphonologiques non observables dans les résultats aux tests analysés précédemment

- Identification spontanée des rimes
 - ⇒ Lors du chant de comptines accompagné par un CD : Clara ne chante que les rimes lorsque les chanteurs chantent trop vite pour qu'elle réussisse à les suivre.
 - ⇒ Chant plus intense et prolongé des rimes par rapport aux autres paroles des comptines.

➤ Autres compétences en langage oral

- Amélioration des compétences en morphosyntaxe :
 - ⇒ Réutilisation à bon escient de tournures de phrases présentes dans une comptine, lors du contage de l'histoire associée. (« Un grand cerf regardait par la fenêtre » suite au travail sur *Le grand cerf*)
 - ⇒ Réutilisation dans le langage spontané de tournures de phrases présentes dans des comptines (« Savez-vous » suite au travail sur *J'aime la galette*)
 - ⇒ Usage plus régulier des pronoms personnels et utilisation correcte de verbes pronominaux. (« Je te demande », « Tu me demandes » suite au travail sur *La barbichette*)

➤ Autres compétences

- Compétences pragmatiques :
 - ⇒ Clara a plus de facilité à se mettre à la place de l'autre et demande souvent à inverser les rôles lors des activités de manipulation de syllabes : elle veut également pouvoir manipuler les segments d'images et me faire deviner quels changements elle a opérés.
 - ⇒ Réutilisation des comptines en dehors du contexte de la prise en charge : chant dans le contexte familial.
- Compétences en langage écrit :
 - ⇒ Écriture spontanée de nombreux mots ou phonèmes contenus dans les comptines, associée au chant de celles-ci.
 - ⇒ Recherche spontanée des mots connus au sein des livres contenant les paroles des comptines.

6.2 Limites de notre étude

L'analyse de nos résultats ne nous amène pas à pouvoir nous prononcer sur les effets de nos séances d'«entraînement» basées sur les comptines sur le développement d'habiletés relevant de la sensibilité phonologique. Nous nous trouvons ainsi dans l'impossibilité de conclure dans ce cadre donné. Ceci peut s'expliquer par les nombreux biais comportés par notre étude, biais que nous allons à présent détailler.

6.2.1 Biais relatifs à nos objets d'étude

Le premier de nos biais est tout d'abord relatif à nos objets d'étude eux-mêmes : la comptine d'une part, la sensibilité phonologique d'autre part.

Concernant la sensibilité phonologique, nous avons déjà décrit les difficultés relatives à sa « mesure » et à sa définition précise au cours de notre partie théorique, le fait que l'on ne puisse la quantifier ni la cerner véritablement est un obstacle considérable quant à l'obtention de résultats scientifiquement plausibles.

Ce constat s'applique également à l'objet « comptine » : vouloir mesurer l'impact des comptines, objets qui relèvent de différents domaines : artistique, linguistique, moteur...et qui ne se présentent pas non plus sous une forme unique, peut paraître illusoire. Ainsi, ce qui fait la richesse des comptines nous a également desservis dans notre étude en termes de quantification des résultats de manière scientifique.

6.2.2 Biais relatifs à notre échantillon

Le Biais le plus important relatif à notre échantillon est le fait que tous les enfants n'aient pas passé un contrôle auditif. Seuls Mélanie, Clara et Brian ont été testés. Or, nous ne pouvons pas prétendre vouloir tester le niveau de langage et de compétence épi- ou métaphonologique d'enfants ayant possiblement des pertes auditives.

L'autre défaut majeur relatif à notre échantillon est qu'il est trop restreint : seulement 5 enfants au départ, nombre qui s'est par la suite restreint à 3 enfants avec la fin des venues de Brian et de Kevin aux séances du groupe « Comptines et Formulettes ». Brian et Kevin ont cessé de venir, respectivement dès le 11 février et dès le 22 février. Les parents de Brian ont décidé de

faire suivre leur enfant par une orthophoniste en libéral, quant à Kevin, nous n'avons réussi à obtenir aucune explication quant à l'arrêt brutal de sa venue.

Ajoutons à ceci le fait que les difficultés de Léa à établir une relation et à entrer en interaction avec autrui (qu'il s'agisse d'un échange de regards, de paroles ou de gestes) ne nous ont pas permis d'obtenir sa participation lors de la présentation des pré-tests et des post-tests. Finalement, seuls deux enfants sur les cinq du départ, nous ont permis de recueillir des résultats.

Espérer mettre en évidence des évolutions sur un échantillon aussi restreint nous paraît ainsi également utopique. Soulignons par ailleurs que même dans le cas de l'observation d'évolutions nettes et avec tous les enfants présents, nous n'aurions pu généraliser les résultats de notre étude à tous les enfants à risque de présenter des difficultés quant à l'entrée dans la lecture. En effet, il existe une trop grande variabilité interindividuelle dans la population d'enfants « à risque » qu'un échantillon si restreint n'aurait pu être représentatif.

Un dernier biais émanent de notre échantillon vient du fait qu'un fort taux d'absentéisme a été observé concernant la participation des enfants au groupe « Comptines et Formulettes » : Certains enfants ont été absents périodiquement, parfois pendant plusieurs semaines, comme ce fut le cas pour Kevin et pour Léa.

Nous devons, par la même occasion, soulever la question de l'implication et de l'investissement des parents dans le projet du groupe. Si nous savons que c'est la redondance dans les apprentissages, et donc la nécessaire régularité de la prise en charge, qui permet aux enfants d'ancrer de nouvelles connaissances, peut-être n'avons-nous pas réussi à suffisamment transmettre cette notion aux parents des enfants ?

6.2.3 Biais relatifs à nos outils d'évaluation

Les biais relatifs à nos outils d'évaluation sont principalement ceux relatifs au matériel dont nous avons changé la visée initiale : les exercices « Ralenti Imité » et « Bien-dit, Mal-dit » issus du programme d'entraînement « Dire et Faire » publié par E.Bourg et A. Khomsi. Ces exercices n'étaient pas destinés à être utilisés comme des tests et ne comportaient par conséquent, ni consignes de cotation, ni étalonnage.

Nous avons donc dû déterminer nous même ce que nous jugions correct ou incorrect, ce qui s'est révélé être une tâche ardue voire impossible.

Tout d'abord, juger de la réussite d'un enfant à un exercice de diminution de la vitesse d'élocution comme celui du « Ralenti Imité » ne peut être que subjectif.

Concernant l'exercice « Bien-dit, Mal-dit », le principal souci est venu du fait de la non compréhension de la consigne par certains enfants. Ainsi, Mélanie et Brian n'ont pas été capables d'émettre un jugement sur la correction ou non-correction de la dénomination que nous leur propositions pour une image donnée. Ils répétaient nos propositions avec des déformations supplémentaires dues à leurs troubles de parole. Brian s'est d'ailleurs rapidement désintéressé de cet exercice et a refusé de le poursuivre après la passation des 6 premiers items.

Kevin quant à lui, a bien compris le principe de l'exercice et s'est amusé des déformations qu'il entendait. Nous avons néanmoins remarqué qu'il répondait « je ne sais pas » à certaines dénominations qu'il percevait comme incorrectes mais sur lesquelles il ne parvenait pas à émettre un jugement certain.

Cette incapacité à juger de la pertinence d'un mot/logatome montre que l'enfant ne peut pas encore considérer le mot comme « objet d'études » : il considère le mot uniquement sur le plan sémantique et non sur le plan linguistique.

Pour les items comportant une dénomination phonologiquement incorrecte, nous avons alors proposé une tâche de discrimination. Par exemple pour le dessin du bouchon, nous lui avons demandé « ça, c'est un /*mouchon*/. Est-ce que je le dis bien ? » puis « ça, c'est un /*bouchon*/. Est-ce que je le dis bien ? » et nous avons répété une seconde fois les deux propositions. Kevin a très bien réussi les différents items que nous lui avons proposés sous la forme de tâche de discrimination. Mais proposer une tâche de discrimination uniquement pour les items dont la dénomination initiale est incorrecte fausse les résultats, l'enfant pouvant alors déduire que la première dénomination n'était pas bonne si nous lui en proposons une seconde.

Pour obtenir que cet exercice soit une véritable épreuve il aurait ainsi fallu disposer de deux dénominations pour chaque item et pouvoir choisir de le passer soit sur le mode du jugement (ce qui n'a pas posé de problème à Clara, qui est âgée de 7 ans), soit sur le mode de la discrimination, pour les enfants plus jeunes. (Encore faudrait-il établir un âge pivot pour le choix de l'un ou de l'autre mode de passation.)

La présence ou non de l'aptitude à émettre un jugement sur le mot sur le plan linguistique serait également un critère d'évaluation intéressant.

Il aurait également fallu raccourcir cet exercice : si la passation des trois planches « Bien-Dit- Mal-Dit » (37 items au total) n'a pas semblé gêner Clara, une lassitude s'est fait sentir chez les enfants plus jeunes.

L'adaptation d'exercices en tests n'est donc définitivement pas une entreprise qui s'improvise de la sorte.

Enfin, nous tenons également à souligner, dans les biais relatifs à nos outils d'évaluation, que le choix du subtest « Métaphonologie » de la B.R.E.V. nous est apparu, avec le recul, assez peu judicieux du fait du peu d'items et du peu de variété du type de tâche qu'il comporte. Nous n'avons pu avoir accès à d'autres batteries de tests comportant des tâches métaphonologiques mais sommes conscientes de la non-exhaustivité de notre évaluation du fait du nombre d'habiletés métaphonologiques que nous n'avons pas testées.

6.2.4 Biais relatifs à notre passation de tests

Quatre mois seulement se sont écoulés entre la passation des pré-tests et la passation des post-tests. Cette durée peut sembler assez courte et a été choisie assez arbitrairement en fonction des possibilités de commencement et de fin des prises en charges. Notons que plutôt que de choisir un délai entre nos deux passations, nous aurions tout aussi bien pu décider de passer les post-tests après un nombre donné de séances.

Du fait du peu de disponibilité de certains parents d'enfants, nous avons également dû faire passer certaines épreuves en une fois, ce qui peut être trop long et coûteux en termes d'énergie pour un jeune enfant.

Enfin, soulignons que pour les enfants du groupe « Comptines et Formulettes », la passation des tests s'est déroulée dans le bureau d'une psychologue du C.M.P.P., lieu recelant toutes sortes d'objets attirant le regard des enfants : maison de poupée, petites voitures, feutres de toutes les tailles et de toutes les couleurs... Leur attention n'a ainsi pas toujours été maintenue par les épreuves que nous leur proposons.

6.2.5 Biais relatifs au contenu de nos séances

Il existe des biais relatifs au contenu de nos séances. En effet, en ce qui concerne le groupe « Comptines et Formulettes », les objectifs n'étaient pas purement orthophoniques et ne visaient pas uniquement le développement du langage oral. (Si tant est que l'on puisse développer le langage oral de façon isolée !). Le groupe avait en effet également un rôle thérapeutique quant au développement psychologique du sujet. Certaines comptines ont servi à

crystalliser des angoisses, à entrer dans le « faire-semblant » : nous pensons notamment à *Prom'nons-nous dans les bois* ou à *La baleine qui tourne qui vire*.

Ce double-emploi de la comptine incombe à la dimension langagière de cette médiation. En effet, est-il possible d'imaginer que l'on traite du langage sans entrer dans une dimension psycho-affective ?

Nous devons également nous adapter aux absences des enfants : nous ne faisons pas les mêmes activités avec Léa seule qu'avec le groupe au grand complet.

Concernant la prise en charge de Clara, nous n'avons pas pu occulter le fait que cette petite fille était suivie en orthophonie bien avant notre arrivée et qu'elle manifestait quelquefois des envies de refaire des activités autres que portant directement sur les habiletés épi-ou méta phonologiques, comme des dessins ou des jeux de société. (Envies que nous avons satisfaites la plupart du temps.)

En résumé, nous n'avons pas su nous centrer sur un seul type de matériel ni sur un aspect précis du langage.

6.2.6 Biais relatifs à l'organisation de notre étude

Enfin, l'organisation de notre étude même s'avère incompatible avec ses objectifs : pour pouvoir mesurer l'impact de notre travail autour des comptines, il aurait fallu tout d'abord constituer deux groupes d'enfants : un groupe d'enfants participant aux séances et un groupe-témoin, ce afin de pouvoir isoler l'éventuelle amélioration des résultats due au travail spécifique autour des comptines, d'une amélioration due à l'évolution naturelle de l'enfant.

L'organisation chronologique de notre étude est également inadaptée : seul un suivi longitudinal des enfants nous aurait permis de vérifier si la sensibilité phonologique que nous avons tenté de mobiliser grâce aux comptines l'avait effectivement été. C'est en effet en observant les capacités métaphonologiques puis les aptitudes à aborder l'entrée dans l'écrit de ces enfants que nous aurions pu nous prononcer sur l'efficacité éventuelle de nos séances.

CONCLUSION

Bien que les nombreux biais relatifs à notre étude ne nous aient pas permis de répondre à notre problématique initiale, l'expérience que nous avons menée nous a tout de même semblé utile et enrichissante. En effet, si nous n'avons pu démontrer de façon sûre et chiffrée l'impact du chant de comptines quant à l'amélioration de la sensibilité phonologique des enfants, au sein d'un groupe comme en prise en charge individuelle, nous avons néanmoins pu observer qualitativement les nombreux bienfaits de cette pratique.

Notre expérience, pourrait toutefois être reconduite, à condition d'être remaniée, à la lumière des erreurs que nous avons commises et des biais qui ont entravé son bon déroulement.

Une expérience menée sur un échantillon plus vaste, l'existence d'un groupe-contrôle, une sélection plus ciblée des compétences à travailler comme du matériel, des outils d'évaluation plus complets et mieux adaptés à la population visée... Autant d'améliorations qui pourraient permettre d'établir avec davantage de précision quel peut être l'apport de la médiation formidable que sont les comptines, quant à l'émergence d'une sensibilité phonologique précoce, en vue d'aborder sereinement l'entrée dans le langage écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence :

- Anzieu.D, (1995), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod
- Aucouturier.B (2005) *La méthode Aucouturier : fantasmes d'action et pratique psychomotrice*, Bruxelles, De Boeck
- Bruley.M-C, Tourn.L, (1988), *Enfantines*, Paris, L'Ecole des Loisirs
- Bustarret.A (1988) *L'oreille tendre*, Paris, Editions Ouvrières
- Chevie-Muller.C, Narbona.J., (2007) *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson
- Fayol.M., Gombert.J.E, Lecocq.P, Sprenger-Charolles.L, Zagar.D, (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.
- Hazaël-Massieux.M-C, (1986) *Chansons des Antilles, Comptines, Formulettes*, Paris, L'Harmattan
- Lafforgue Pierre, (2002) *Petit Poucet deviendra grand*, Paris, Payot et Rivages
- Lechevalier.B., (2003) *Le cerveau de Mozart*, Paris, Odile Jacob
- Lecocq.P,(1991) *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Wavre, éditions Pierre Mardaga
- Maistre.M.de, (1974) *Dyslexie Dysorthographie*, p 21, s.l. éditions universitaires
- Weck.G.de et Marro.P, (2010) *Les troubles du langage chez l'enfant*, Issy-les-Moulineaux, Masson

Dictionnaires

- Collectif, (2006), *Le Robert de poche*, Paris, Le Robert-Sejer
- Collectif, (2008), *Le Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse
- Cousin.P.H. ,(1981) *Dictionnaire français-anglais*, Hachette et Collins.

Ouvrages utilisés au cours de notre expérience pratique

- Belvès.P., Caputo.N., (1950) *Roule Galette*, Les classiques du Père Castor, Flammarion
- Collectif, (2010), *Mon premier Larousse des chansons*, Paris Larousse
- Cone Bryant.S, Caputo.N et al. (1997), *Petites histoires et chansons pour tous les jours*, Paris, France Loisirs
- De Hirsching.N, Claverie.J, (1982) *Le mot interdit*, J'aime Lire N°61, Bayard Presse
- Vassalissa,(1972), *Le grand cerf*, Les classiques du Père Castor, Flammarion

Articles

- Alegria.J et Mousty.P,(2004) *Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique*, Enfance, Vol.56, p259-271
- Berg.M et Stegelman.T (2003), *The critical role of phonological awareness in reading success*, Rural Special Education Quaterly, n°22, p47-54.
- Bonnafé.M, *Les comptines sont-elles vraiment innocentes ?* (2001) La Revue des livres pour enfants, n°199-200, p 69-76.
- Brougères.G, (2002) *L'enfant et la culture ludique*, Spirale n°24, p25-38
- Catts.H.G. (1993) *The Relationship between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities*, Journal of speech and Hearing research, vol.36, p 948-958 University of Kansas, Lawrence
- Content.A, (1984) *L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture*, l'Année Psychologique, 1984,n°84, p555-572
- Danielson.E, (2000), *The Importance of Nursery Rhymes*, Educational Resources Information Center, US Department of Education
- Desrochers, Cormier et Thompson, (2005) *Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture*, Revue Parole, 2005,p 245-278

- Ecalle.J., Magnan.A. et Bouchafa.H. (2002) *Le développement des capacités phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation*, Glossa, n°82, p4-12
- Gauthier.J-M, Lejeune.C,(2008) *Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, N°56, p413-421
- Gombert, (1988) *La conscience du langage à l'âge préscolaire*,Revue française de pédagogie,s.l., Institut national de recherche pédagogique, p 65-81
- Gombert.J-E, Gaux.C, Demont.E,(1994) *Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ?*, Repères N°9, 1994
- Hay.I. et Fielding-Barnsley.R. (2009) *Competencies that underpin children's transition into literacy*, Australian Journal of language and literacy,Vol.32, p148-162
- Khomsi.A, (1982) *Langue Maternelle et Langage Adressé à l'Enfant*, Langue Française, N°54, p93-107
- Nation. K. Et al.(2003) *Hidden Language Impairments in Children :Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment ?* Journal of Speech, Language and Hearing Research n°47, février 2004, p199-211.
- Puranik.S et al. (2008) *Development of oral reading fluency in children with speech or language impairment*, Journal of learning disabilities, n° 41, p545-560.
- Raynaud.S et Plaza.M.*Dyslexie développementale et représentation sensori-motrice du phonème*, Glossa n°97, (2006), p42-72
- Sadzot et Poncelet,(2009) *Efficacité d'un entraînement métaphonologique chez l'enfant?* Les Cahiers de la SBLU, numéro 31, p1-21
- Vachon.A et Bolduc.J, 2009, *Quand l'éveil à la musique rime avec conscience phonologique*, ORTHOmagazine N°85, 2009, p21-24
- Vachon.A et Bolduc.J, 2009, *Le projet clinique en orthophonie et musique au CSSS des Collines* ORTHOmagazine N°85, 2009, p25-28

Mémoires et thèses

- Boukadida.N, (2008) *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe*, Thèse de Psychologie de l'Université de Rennes.
- Fusty-Raynaud.S, (2007) *Apprentissage et dysfonctionnement du langage écrit et représentation motrice de la parole*, Thèse de psychologie de l'Université de Paris VIII
- 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 de l'Université de Nantes

Sources multimédia

- Bohy.H, Chaumie.A, (1999), *75 chansons, comptines et jeux de doigts*, éditions Enfance et Musique
- Sylvestre.A, (1999), *Fabulettes à manger*, E.P.M.

Tests et matériels de rééducation

- Billard.C. et al. (2000), *B.R.E.V. Batterie clinique d'évaluation des fonctions cognitives*, éditions Signes
- Bourg. E. et Khomsi. A., (2007) *Lexique pour lire*, Paris, E.C.P.A.
- Bourg. E., (2007) *Entrée dans l'écrit*, Paris, E.C.P.A.
- Chevrie-Muller et al. (1981) *E.P.E.L, Epreuves Pour l'Examen du Langage*, Paris, E.C.P.A.
- Dupas.R , « Echecs et mots », Ortho Editions
- Khomsi. A. (1999) *Manuel de L'épreuve d'Evaluation de la Compétence en Lecture*, Paris, E.C.P.A.
- Khomsi. A. (2001), *E.L.O. Evaluation du Langage Oral.*, Paris, E.C.P.A.
- Khomsi. A. et al. (2009) *Dire et Faire*, Paris, E.C.P.A.

ANNEXES

ANNEXES I :

Textes des Comptines citées :

Un petit lapin

*Un petit lapin
S'est caché dans le jardin,
« Cherchez-moi, coucou, coucou
Je suis caché sous un chou ! »*

*Remuant son nez
Il se moque du fermier
« Cherchez-moi, coucou, coucou
Je suis caché sous un chou ! »*

*Tirant ses moustaches
Le fermier passe et repasse
Il ne trouve rien du tout...
Le lapin...mange le chou !*

Petit escargot

*Petit escargot
Porte sur son dos
Sa maisonnette,
Chaque fois qu'il pleut
Il est tout heureux
Il sort sa tête*

La petite bête qui monte

*C'est la petit bête qui monte, qui
monte, qui monte...
Guili, guili, guili !*

Tapent, tapent, petites mains

*Tapent, tapent, petites mains
Tourne, tourne, petit moulin
Vole, vole, petit oiseau
Nage, nage, petit poisson.*

*Petites mains ont bien tapé
Petit moulin a bien tourné
Petit oiseau a bien volé
Petit poisson a bien nagé*

Les petits poissons

*Les petits poissons, dans l'eau
Nagent, nagent, nagent, nagent,
nagent
Les petits poissons, dans l'eau
Nagent aussi bien que les gros

Les petits les gros, nagent comme il
faut
Les gros, les petits, nagent bien aussi

Les petits poissons, dans l'eau
Nagent, nagent, nagent, nagent,
nagent,
Les petits poissons dans l'eau
Nagent aussi bien que les gros*

Bateau sur l'eau

*Bateau, sur l'eau
La rivière, la rivière
Bateau, sur l'eau
La rivière au bord de l'eau
Le bateau a chaviré
Et les enfants sont tombés...
Dans l'eau...plouf !*

La baleine qui tourne, qui vire

*C'est la baleine qui tourne, qui vire,
Dans son joli petit navire
Prenez garde à la baleine
Elle va vous manger...le doigt !*

Il pleut, il mouille

*Il pleut, il mouille
C'est la fête à la grenouille !
La grenouille a fait son nid
Dessous un grand parapluie !*

L'araignée Gipsy

*L'araignée Gipsy
Grimpe à la gouttière
Pan ! Voilà la pluie
Gipsy tombe par terre
Mais le soleil a chassé la pluie
L'araignée Gipsy
Grimpe à la gouttière
... (Reprise de la comptine)*

Toc, Toc, Toc !

*Toc, toc, toc !
Il pleut sur la Terre
Toc, toc, toc !
Il fait noir et clair
Toc, toc, toc !
Il y a des éclairs
Toc, toc, toc
J'entends le tonnerre !*

A cheval gendarme

*A cheval gendarme
A pied bourguignon
Allons en Champagne
Les raisins sont bons
Patapon, patapon, patapon !*

A cheval sur mon bidet

*A cheval sur mon bidet
Quand il trotte il est coquet
Au pas,
Au trot,
Au galop, galop galop !*

Un petit canard

*Un petit canard au bord de l'eau
Il est si beau, il est si beau
Un petit canard au bord de l'eau
Il est si beau qu'il est tombé dans
l'eau
Plouf !*

Prom'nons-nous dans les bois

Prom'nons-nous dans les bois

Pendant que le loup y est pas

Si le loup y était, il nous mangerait

Mais comme il y est pas

Il nous mangera pas !

- *Loup, y es-tu ?*

M'entends-tu ?

Que fais-tu ?

- *Je mets...ma culotte !*

(Et la chanson se continue jusqu'à ce que le loup soit habillé et décide de venir manger les promeneurs en criant : « J'arrive ! »)

Do, do, goutte d'eau

Do, do, goutte d'eau

Tout le long de la fenêtre

Do, do, goutte d'eau

Tout le long des carreaux

Le vent souffle sous la porte

Et le feu s'est endormi

La chanson de l'eau apporte

Le sommeil à ses petits

Dansons la capucine

Dansons la capucine

Ya pas de pain chez nous

Yen a chez la voisine

Mais ce n'est pas pour nous

You !

Ani Kouni

Ani, kouni, chaouani

Ani, kouni, chaouani

Awawa, bikana, kaina

Awawa, bikana, kaina

E aouni, bissini

E aouni, bissini

Coccinelle demoiselle

Coccinelle, demoiselle, bête à bon dieu

Coccinelle, demoiselle, vole jusqu'aux cieux

Petit point rouge, elle bouge

Petit point blanc, elle attend

Petit point noir, Coccinelle, au revoir

J'aime la galette

J'aime la galette

Savez-vous comment ?

Quand elle est bien faite

Avec du beurre dedans

Tra, la, la, la, tra, la, la la, lè-reu

Tra, la, la, la, tra, la-la, la-la

1,2,3, Nous irons aux bois

1, 2, 3, Nous irons aux bois,

4, 5, 6, Cueillir des cerises

7, 8, 9, Dans mon panier neuf

10, 11, 12, Elles seront toutes rouges !

Scions du bois

Scions, scions, scions, scions du bois

Pour la mère, pour la mère

Scions, scions, scions, scions du bois

Pour la mère Nicolas

Qu'a cassé ses sabots

En mille morceaux

Voilà les morceaux

You !

Arlequin dans sa boutique

Arlequin dans sa boutique

Sur les marches du palais

Il enseigne la musique

A tous ses petits valets

Oui, Monsieur Po

Oui, Monsieur Li

Oui, Monsieur Chi

Oui, Monsieur Nelle

Oui, Monsieur Polichinelle !

La barbichette

Je te tiens, tu me tiens,

Par la barbichette

Le premier, de nous deux, qui rira

Aura une tapette !

Un petit cochon pendu au plafond

Un petit cochon pendu au plafond

Tirez-lui la queue il pondra des œufs

Tirez-la plus fort il pondra de l'or !

Combien en voulez-vous ?

Pour un, pour deux, pour trois, pour

quatre, pour cinq, pour six, pour

sept, pour huit, pour neuf, bœuf !

Le grand cerf

Dans sa maison, un grand cerf

Regardait par la fenêtre

Un lapin, venir à lui

Et frapper ainsi :

« - Cerf, cerf, ouvre-moi !

Ou le chasseur me tuera !

- Lapin, lapin, entre et viens,

Me serrer la main ! »

ANNEXE II :

Fiche de présentation du projet de groupe : « Comptines et Formulettes »

Atelier COMPTINES ET FORMULETTES

proposé par

Cécile BENARD, orthophoniste, et Dominique ROCHER, psychologue clinicien

Indications

Groupe ouvert de 5 enfants, de 2,5 à 4 ans, qui présentent un retard de parole, de langage, d'expression, de relations

Déroulement

Engagement sur 3 mois, renouvelable

Lors de l'entretien de présentation, possibilités de faire passer des épreuves phonologiques et lexicales (25 mn), ou une observation psychologique

Lieu: salle verte, le vendredi de 10h15 à 11h00

Médiations

Jeux de nourrices, de doigts, berceuses, comptines, formulettes, chansons
support musical (instruments et CD)

Les comptines font appel à la gestualité et au jeu, en utilisant les formules parlées, chantées, rythmées, à caractère narratif .

L'imitation et la mémorisation sont favorisées en chantant et en gestuant ensemble.

Le travail d'écoute et d'imprégnation permet à chacun un étayage et une individuation, et de sortir d'un langage utilitaire pour devenir une langue de plaisir.

Les accompagnements (chants, rythmes, instruments) dynamisent la créativité.

ANNEXE III :

Fiches des exercices « Ralenti Imité »* et « Bien-dit, Mal-dit », issus du programme d'entraînement « Dire et Faire »

(Khomsi.A, Pasquet.F, Parbeau-Gueno.A., 2009 ; E.C.P.A.)

Ralenti imité

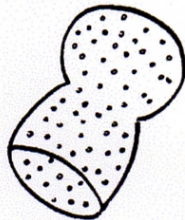
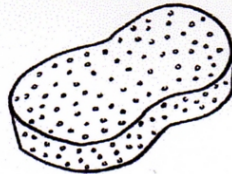
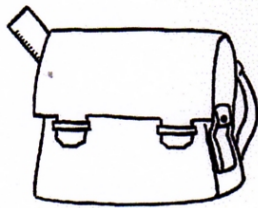
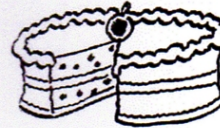
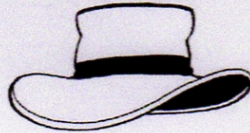
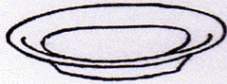
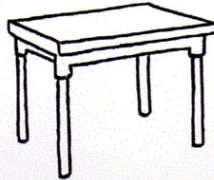
Dénommer ensemble les images. Dire ensuite chaque mot au ralenti en demandant à l'enfant de regarder notre bouche et de dire en même temps.



cadd
marte
cade
chev
pantal
râtes
farin
valis
robin
for

Bien dit, mal dit

Dénommer ensemble les images. *Maintenant, pour chaque image, des fois je dis bien le mot, des fois je ne le dis pas bien. Toi, tu me diras, bien ou mal. Si l'enfant ne repère pas le pseudo-mot, dire simplement «en fait, on dit un ...»*

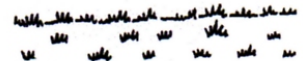
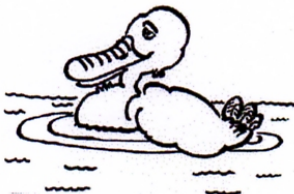
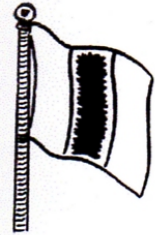


une fourchette
une sable
une coule
une tassiette
un chapeau
un gâteau
un catach
une zéponge
une bougie
un mouchon
la moustache
un évian

Bien dit, mal dit

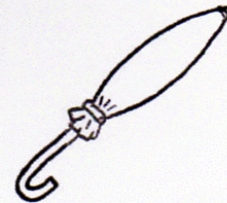
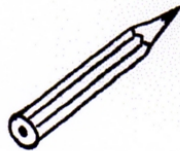
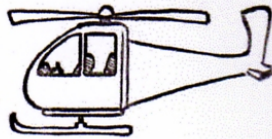
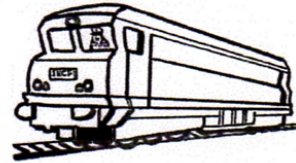
Dénommer ensemble les images. *Maintenant, pour chaque image, des fois je dis bien le mot, des fois je ne le dis pas bien. Toi, tu me diras, bien ou mal. Si l'enfant ne repère pas le pseudo-mot, dire simplement «en fait, on dit un ...»*

un torchon
un rain
une grenouille
un clou
un dapeau
une tarte
un cana
une boumeille
des bottes
un lapon
un zarb
de l'herbe



Bien dit, mal dit

Dénommer ensemble les images. *Maintenant, pour chaque image, des fois je dis bien le mot, des fois je ne le dis pas bien. Toi, tu me diras, bien ou mal.* Si l'enfant ne repère pas le pseudo-mot, dire simplement «*en fait, on dit un ...*»



saucisses
 monta
 lotomotif
 langue
 journa
 hélicoptère
 girafe
 étagère
 trayon
 plume
 parapuié
 moulin
 pigre

Dire et faire • Phonologie 6ter

* : La liste des dénominations proposées dans l'exercice « Ralenti imité » a malencontreusement été coupée lors du scan de ce document. La voici donc retranscrite dans son intégralité : « caddie, marteau, cadeau, cheval, pantalon, râteau, farine, valise, robinet, forêt. »

ANNEXE IV

Tableaux de passation des exercices « Ralenti Imité » et « Bien-dit, Mal-dit » :

- Tableaux de l'exercice « Ralenti Imité »

Légende :

B : Bien-dit

M : Mal dit

X : Réussite

D : Item proposé en dénomination

/ : Item non connu

- Tableau des résultats de Léa

(Passation datée du 07/01/11 pour le pré-test et du 12/04/11 pour le post-test)

. Ralenti imité					
	Mot-cible	Réussite		Commentaire	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	Caddie			détournement	
2	Marteau				
3	Cadeau				
4	Cheval				
5	Pantalon				
6	Râteau				
7	Farine				
8	Valise				
9	Robinet				
10	Forêt				
Totaux					

- Tableau des résultats de Mélanie
(Passation datée du 07/01/11 pour le pré-test et du 08/04/11 pour le post-test.)

. Ralenti imité					
	Mot-cible	Réussite		Commentaire	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	Caddie	X	X		
2	Marteau	X	X	/ma:to/	/ma:to/
3	Cadeau	X	X		
4	Cheval	X	X	/sevoual/	/fevoual/
5	Pantalon	X	X	/potalon/	/pota:on/
6	Râteau	X	X		
7	Farine	X	X	/fa:ine/	/sranine/
8	Valise	X	X	/bwaliz/	/bwaliz/
9	Robinet		X	/romonet/	
10	Forêt	X	X		
Totaux		9	10		

- Tableau des résultats de Brian
(Passation datée du 10/01/11 pour le pré-test.)

. Ralenti imité					
	Mot-cible	Réussite		Commentaire	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	Caddie				
2	Marteau			/maro/	
3	Cadeau	X			
4	Cheval				
5	Pantalon				
6	Râteau			/ato/	
7	Farine			/chanim/	
8	Valise	X			
9	Robinet			/oubounè/	
10	Forêt			/fo:è/	
Totaux		2			

- Tableau des résultats de Kevin
(Passation datée du 11/01/11 pour le pré-test.)

. Ralenti imité					
	Mot-cible	Réussite		Commentaire	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	Caddie	X			
2	Marteau	X		/ma:to/	
3	Cadeau	X			
4	Cheval	X		/sela:al/	
5	Pantalon	X		/panta'ion/	
6	Râteau	X			
7	Farine	X		/ta:ine/	
8	Valise	X		/da:iz/	
9	Robinet	X		/rominè/	
10	Forêt	X		/do-rè/	
Totaux		10			

- Tableau des résultats de Clara
(Passation datée du 08/12/10 pour le pré-test et du 20/04/11 pour le post-test.)

. Ralenti imité					
	Mot-cible	Réussite		Commentaire	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	Caddie	X	X		
2	Marteau	X	X		
3	Cadeau	X	X		
4	Cheval	X	X		
5	Pantalon	X	X	/patalon/	/patalon/
6	Râteau	X	X		
7	Farine	X	X		
8	Valise	X	X		
9	Robinet	X	X		
10	Forêt	X	X		
Totaux		10	10		

- Tableaux de l'exercice « Bien-dit, Mal-dit »

- Tableau des résultats de Léa

(Passation datée du 07/01/11 pour le pré-test et du 12/04/11 pour le post-test)

. Bien dit, mal dit								
	Item	Proposition	Jugement		Réussite		Commentaire	
			Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1	Saucisses	Saucisses						
2	Montagne	Monta						
3	Locomotive	Locomotif						
4	Langue	Langue						
5	Journal	Jouna						
6	Hélicoptère	Hélicoptère						
7	Girafe	Girafe						
8	Etagère	Etagère						
9	Crayon	Trayon						
10	Plume	Plume						
11	Parapluie	Parapuie						
12	Moulin	Moulin						
13	Tigre	Pigre						
14	Torchon	Torchon						
15	Pain	Rain						
16	Grenouille	Grenouille						
17	Clown	Clou						
18	Drapeau	Dapeau						
19	Tarte	Tarte						
20	Canard	Cana						
21	Bouteille	Boumeille						
22	Bottes	Bottes						
23	Lapin	Lapon						
24	Arbre	Zarb						
25	Herbe	Herbe						
26	Fourchette	Fourchette						
27	Table	Sable						
28	Poule	Coule						
29	Assiette	Tassiette						
30	Chapeau	Chapeau						
31	Gâteau	Gâteau						
32	Cartable	Catach						
33	Eponge	Zéponge						
34	Bougie	Bougie						
35	Bouchon	Mouchon						
36	Moustache	Moustache						
37	Evier	Evian						
Totaux								

- Tableau des résultats de Mélanie
(Passation datée du 07/01/11 pour le pré-test et du 08/04/11 pour le post-test)

. Bien dit, mal dit							
Item	Proposition	Jugement		Réussite		Commentaire	
		Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1	Saucisses	Saucisses					/sosus/
2	Montagne	Monta					
3	Locomotive	Locomotif	/		/		/rain/
4	Langue	Langue					/dang/
5	Journal	Jouna	/		/		/journal/
6	Hélicoptère	Hélicoptère					/ékotèr/
7	Girafe	Girafe					/jouraf/
8	Etagère	Etragère	/		/		
9	Crayon	Trayon					
10	Plume	Plume					/plup/
11	Parapluie	Parapuie				/parapli/	"je sais pas"
12	Moulin	Moulin				/mouillin/	
13	Tigre	Pigre				"tigre"	
14	Torchon	Torchon					/tarchon/
15	Pain	Rain					
16	Grenouille	Grenouille					/granouille/
17	Clown	Clou					/clou-neul/
18	Drapeau	Dapeau	/				
19	Tarte	Tarte				/tate/	/tate/
20	Canard	Cana					
21	Bouteille	Boumeille					
22	Bottes	Bottes				/fotte/	/fotte/
23	Lapin	Lapon					
24	Arbre	Zarb				/ar/	/abr/
25	Herbe	Herbe	/		/	/èr/	/irb/, /lèrb/
26	Fourchette	Fourchette				/chouchèt/	/soucèt/
27	Table	Sable				/tam/	"table"
28	Poule	Coule					
29	Assiette	Tassiette				/sièt/	
30	Chapeau	Chapeau				/tapo/	/tapo/
31	Gâteau	Gâteau				/guito/	/gado/
32	Cartable	Catach	/	/	/	/sat/	
33	Eponge	Zéponge	/	/	/	"le lit"	
34	Bougie	Bougie				/boujo/	/boujo/
35	Bouchon	Mouchon	/	/	/		
36	Moustache	Moustache				/mastache/	/mastache/
37	Evier	Evian	/	/	/	/	
Totaux							

➤ Tableau des résultats de Brian
(Passation datée du 10/01/11 pour le pré-test)

. Bien dit, mal dit								
	Item	Proposition	Jugement		Réussite		Commentaire	
			Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1	Saucisses	Saucisses	B					
2	Montagne	Monta	B					
3	Locomotive	Locomotif	/				/chépa/	
4	Langue	Langue	B					
5	Journal	Jouna	/				/chépa/	
6	Hélicoptère	Hélicoptère	/				/aïon/	
7	Girafe	Girafe	B					
8	Etagère	Etragère					/tagère/	
9	Crayon	Trayon					/tayon/	
10	Plume	Plume					/chépa/	
11	Parapluie	Parapuie						
12	Moulin	Moulin						
13	Tigre	Pigre						
14	Torchon	Torchon						
15	Pain	Rain						
16	Grenouille	Grenouille						
17	Clown	Clou						
18	Drapeau	Dapeau						
19	Tarte	Tarte						
20	Canard	Cana						
21	Bouteille	Boumeille						
22	Bottes	Bottes						
23	Lapin	Lapon						
24	Arbre	Zarb						
25	Herbe	Herbe						
26	Fourchette	Fourchette						
27	Table	Sable						
28	Poule	Coule						
29	Assiette	Tassiette						
30	Chapeau	Chapeau						
31	Gâteau	Gâteau						
32	Cartable	Catach						
33	Eponge	Zéponge						
34	Bougie	Bougie						
35	Bouchon	Mouchon						
36	Moustache	Moustache						
37	Evier	Evian						
Totaux								

➤ Tableau des résultats de Kevin
(Passation datée du 11/01/11 pour le pré-test)

. Bien dit, mal dit								
	Item	Proposition	Jugement		Réussite		Commentaire	
			Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1	Saucisses	Saucisses	B					
2	Montagne	Monta	M				D	
3	Locomotive	Locomotif	B					
4	Langue	Langue	B					
5	Journal	Jouna	/		/		"c'est un livre"	
6	Hélicoptère	Hélicoptère	B					
7	Girafe	Girafe	B					
8	Etagère	Etragère	B					
9	Crayon	Trayon	M				D	
10	Plume	Plume	B					
11	Parapluie	Parapuie	B				D	
12	Moulin	Moulin	B					
13	Tigre	Pigre	M				D	
14	Torchon	Torchon	B					
15	Pain	Rain	M					
16	Grenouille	Grenouille	B					
17	Clown	Clou	M				D	
18	Drapeau	Dapeau	M				D	
19	Tarte	Tarte	/		/			
20	Canard	Cana	M					
21	Bouteille	Boumeille	M					
22	Bottes	Bottes	B					
23	Lapin	Lapon	M					
24	Arbre	Zarb	M					
25	Herbe	Herbe	/		/			
26	Fourchette	Fourchette	B					
27	Table	Sable	M					
28	Poule	Coule	M					
29	Assiette	Tassiette	M					
30	Chapeau	Chapeau	B					
31	Gâteau	Gâteau	B					
32	Cartable	Catach	M					
33	Eponge	Zéponge	/					
34	Bougie	Bougie	B					
35	Bouchon	Mouchon	M				D	
36	Moustache	Moustache	B					
37	Evier	Evian	/		/		"c'est un bain"	
Totaux								

- Tableau des résultats de Clara
(Passation datée du 08/12/10 pour le pré-test et du 20/04/11 pour le post-test.)

. Bien dit, mal dit							
Item	Proposition	Jugement		Réussite		Commentaire	
		Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1	Saucisses	Saucisses	M	M			Image Non Reconnue
2	Montagne	Monta	B	M		X	<i>/Monta-gneul/</i>
3	Locomotive	Locomotif	B	B			
4	Langue	Langue	B	B	X	X	
5	Journal	Jouna	M	M	X	X	
6	Hélicoptère	Hélicoptère	B	B	X	X	
7	Girafe	Girafe	B	B	X	X	
8	Etagère	Etagère	B	B			
9	Crayon	Trayon	M	M	X	X	
10	Plume	Plume	B	B	X	X	
11	Parapluie	Parapuie	B	B			
12	Moulin	Moulin	Inc	Inc	/	/	
13	Tigre	Pigre	M	M	X	X	<i>"je sais plus"</i>
14	Torchon	Torchon	B	B	X	X	
15	Pain	Rain	M	M	X	X	
16	Grenouille	Grenouille	B	B	X	X	
17	Clown	Clou	M	M	X	X	
18	Drapeau	Dapeau	M	M	X	X	<i>/rapeaul/</i>
19	Tarte	Tarte	B	B	X	X	
20	Canard	Cana	M	M	X	X	
21	Bouteille	Boumeille	M	M	X	X	<i>/boudeille/</i>
22	Bottes	Bottes	B	B	X	X	
23	Lapin	Lapon	M	M	X	X	
24	Arbre	Zarb	M	M	X	X	<i>/narb/</i>
25	Herbe	Herbe	B	B	X	X	
26	Fourchette	Fourchette	B	B	X	X	
27	Table	Sable	M	M	X	X	<i>/tabrel/</i>
28	Poule	Coule	M	M	X	X	
29	Assiette	Tassiette	M	M	X	X	<i>/nassiette/</i>
30	Chapeau	Chapeau	B	B	X	X	
31	Gâteau	Gâteau	B	B	X	X	
32	Cartable	Catach	M	M	X	X	
33	Eponge	Zéponge	B	M		X	<i>/néponge/</i>
34	Bougie	Bougie	B	B	X	X	
35	Bouchon	Mouchon	M	M	X	X	Image Non Rc : <i>"mouchoir"</i>
36	Moustache	Moustache	B	B	X	X	
37	Evier	Evian	M	M	X	X	<i>"lavabo"</i>
Totaux					30	32	

Résumé

Les comptines, chants de l'enfance connus de tous, révèlent de multiples facettes. Caractérisées par leur brièveté, leur rythmicité, leur richesse linguistique et la gestualité associée à leur chant, elles participent à un éveil plurisensoriel du jeune enfant. De par leur simplicité et leur redondance, elles entraînent les capacités d'observation, d'écoute et d'imitation des enfants. Nous faisons l'hypothèse qu'utiliser les comptines comme médiation privilégiée lors de prises en charge orthophoniques auprès d'enfants pré-lecteurs présentant des troubles de langage oral et à risque de présenter des troubles du langage écrit, pourrait faciliter l'émergence d'une forme de sensibilité phonologique. L'intérêt d'une intervention précoce qui mobilise la sensibilité phonologique d'enfants pré-lecteurs serait de les aider à aborder plus sereinement le langage écrit, cette sensibilité particulière semblant lier le langage oral et le langage écrit et être déficitaire chez de nombreux enfants dyslexiques ou « mauvais lecteurs ». Nous avons participé à un groupe comptines au sein d'un C.M.P.P. et élaboré en parallèle une prise en charge individuelle spécifiquement basée sur les comptines. Nous avons essayé de montrer le possible impact des comptines sur la sensibilité phonologique d'enfants pré-lecteurs, en mesurant les compétences langagières des enfants avant et après le déroulement de ces deux prises en charge distinctes. L'analyse de nos résultats ne nous permet pas de conclure quant à notre hypothèse initiale.

Mots-clefs :

Comptine - sensibilité phonologique –prévention – troubles du langage oral- troubles du langage écrit

Summary

Childhood's songs known by everyone, the nursery rhymes have many sides. Because of their brevity, their rhythm, their linguistic richness and their gesture, they participate in children's multi-sensorial development. Thanks to their simplicity and redundancy, they entail children's capacities of observation, listening and imitation. We hypothesize that using nursery rhymes in speech therapy with pre-reading children presenting speech language impairments and potentially subject to present written language impairments, could facilitate the emergence of phonological awareness. The point of an early intervention involving pre-readers' phonological awareness would be to help them dealing more confidently with written language. Actually, this particular awareness seems to connect oral and written languages and to be deficient at many dyslexic or "poor-reading" children. We used nursery rhymes as a support both within a nursery rhymes group in a C.M.P.P. and with one single child within a hospital. We tried to attest of the possible impact of nursery rhymes on some pre-reading children's phonological awareness. In that purpose, we assessed their linguistic skills before and after our work based on nursery rhymes. However, the analysis of our results does not allow us to confirm nor invalidate our initial hypothesis.

Key-words:

Nursery rhyme- phonological awareness- prevention- speech language impairments- written language impairments