



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Mylène DUFOUR

soutenu publiquement en juin 2012 :

Comptines malignes : et si les comptines devenaient faciles.

Adaptation de comptines destinées aux jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage, jusque 6 ans.

MEMOIRE dirigé par :

Marie-Pierre LEMOINE, orthophoniste, SESSAD Fromez, Lille

Lille – 2012

A mon père qui aurait été fier de lire ce mémoire.

Remerciements

Que soient remerciés :

- Mme Marie-Pierre Lemoine, ma maître de mémoire, pour son soutien et son aide, pour sa disponibilité et les conseils qu'elle m'a apportés tout au long de cette année,
- Mes maîtres de stage et tous les orthophonistes ayant participé à notre étude,
- Tous leurs jeunes patients,
- L'Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix, sa directrice et ses enseignants, pour la qualité de sa formation,
- Ma famille et mes amis pour leur soutien depuis le début,
- Et toutes les personnes qui voudront bien lire ces lignes.

Résumé :

Ce mémoire a pour objectif l'adaptation et la simplification de comptines qu'elles soient traditionnelles ou à vocation pédagogique, afin de répondre aux besoins spécifiques des enfants présentant un retard de parole et/ou de langage, et âgés de moins de 6 ans. Cette étude est partie du constat que les comptines sont un outil bénéfique et intéressant, fréquemment utilisé en classe de maternelle. Cependant, nos rencontres avec des orthophonistes ont montré que ce matériel est peu ou pas du tout approprié aux difficultés rencontrées par les jeunes patients ciblés (vocabulaire difficile, structures syntaxiques complexes, longueur des comptines inadaptée, manque de sens...). Après avoir détaillé l'acquisition du langage de l'enfant selon une théorie développementale, ainsi que les avantages offerts par les comptines classiques, concernant, entre autres, le langage, la parole, la socialisation et l'apport culturel, un travail de simplification de celles-ci a été entrepris, afin de les proposer aux jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage dans le cadre de différentes pathologies (déficience intellectuelle, Trouble Envahissant du Développement...), et de vérifier qu'elles leur convenaient mieux qu'un matériel non spécifique.

Mots-clés :

Développement de l'enfant, retard de langage, retard de parole, rééducation, enfant.

Abstract :

This essay aims to adaptation and simplification of traditional nursery rhymes, to meet the specific needs of children with delayed speech and/or language delay, and under the age of 6 years. This study is part of the observation that nursery rhymes are an interesting and beneficial tool, frequently used in kindergarten class. However, our meetings with speech therapists have shown that this material is little or not at all suitable to the difficulties faced by young patients targeted (difficult vocabulary, complex syntactic structures, inadequate length of the nursery rhymes, lack of meaning...). So, after detailing the acquisition of language in a child's developmental theory, and the benefits of traditional nursery rhymes, concerning, inter alia, language, speech, socialization and cultural contribution, a simplification work of these was undertaken in order to provide young children with delayed speech and/or language delay, under different diseases (mentally deficiency, Pervasive Developmental Disorder...), and to verify that adapted nursery rhymes suited them better than non-specific hardware.

Keywords :

Child development, language delay, delayed speech, reeducation, child.

Table des matières

Introduction	8
Contexte théorique, buts et hypothèses	11
1. Le développement du langage et de la parole chez l'enfant.....	12
1.1. La compréhension du langage oral	14
1.2. L'expression du langage oral	15
1.2.1. De 0 à 3 ans	15
1.2.1.1. Du premier cri au jasis.....	15
1.2.1.2. Du jasis au babillage.....	16
1.2.1.3. Du babillage au proto-langage.....	18
1.2.1.4. Vers les premiers mots.....	18
1.2.1.5. Vers le mot-phrase.....	19
1.2.1.6. Les premières phrases.....	19
1.2.2. De 3 à 6 ans	20
2. L'élaboration de la syntaxe.....	20
2.1. Le rôle moteur de la syntaxe.....	20
2.2. Du mot-phrase aux phrases complexes.....	21
2.3. Différenciation des pronoms.....	23
2.4. Acquisition du système des temps et des marques temporelles.....	24
2.5. Acquisition des termes spatiaux.....	26
3. Enrichissement du vocabulaire.....	26
4. Compétences à acquérir pour permettre un développement harmonieux du langage.....	28
5. Compétences à acquérir pour permettre un développement harmonieux de la parole.....	30
6. Compétences déficitaires caractérisant le retard de parole et le retard de langage.....	31
6.1. Définition	31
6.2. Caractéristiques cliniques du retard de parole.....	31
6.3. Caractéristiques cliniques du retard de langage.....	33
7. Les comptines	34
7.1. Définition	34
7.2. Apport des comptines.....	36
7.2.1. L'apport culturel des comptines.....	36
7.2.2. Les comptines et les rythmes.....	36
7.2.3. Les comptines et les jeux sur les mots et les sons.....	38
7.2.4. De la comptine traditionnelle à la comptine pédagogique.....	38
7.2.4.1. Pour jouer avec la syntaxe.....	39
7.2.4.2. Les comptines pour l'apprentissage des nombres.....	39
7.2.4.3. Les comptines pour apprendre des concepts.....	40
7.2.4.3.1. Le temps.....	40
7.2.4.3.2. L'espace.....	40
7.2.4.4. Comptines et gestualité.....	41
7.2.4.5. La comptine pour le développement de la mémoire.....	43
7.2.4.6. La comptine pour la socialisation de l'enfant.....	43
8. Objectifs du mémoire.....	45
9. Hypothèses de travail.....	45
Sujets, matériel et méthode	46
1. Sujets de l'étude	47

2. Méthode	47
2.1. Création d'un questionnaire à destination des orthophonistes.....	47
2.2. Recherche de comptines	51
2.3. Adaptation des comptines	56
2.4. Distribution des comptines et du questionnaire aux orthophonistes.....	73
Résultats.....	75
1. Caractéristiques générales de la population sélectionnée	76
2. Analyse du questionnaire final	76
3. Modifications des comptines suite aux retours des orthophonistes	84
Discussion.....	97
1. Rappel des principaux résultats	98
2. Critiques méthodologiques et exposé des problèmes rencontrés lors du travail	105
2.1. Critiques positives	105
2.2. Critiques négatives	105
3. Discussion des principaux résultats et validation des hypothèses.....	106
3.1. Rappel des hypothèses.....	106
3.2. Choix des comptines par les orthophonistes.....	106
3.3. Bénéfices des comptines	107
3.3.1. Apports culturel et social des comptines.....	107
3.3.1.1. Aspect culturel	107
3.3.1.2. Aspect social.....	107
3.3.2. Intérêt de la prosodie	107
3.3.3. Apport des comptines pour la prise de conscience des sons	108
3.3.3.1. Favorisation de l'écoute et de l'attention auditive	108
3.3.3.2. Nécessité des rimes	108
3.3.4. Importance du rythme	109
3.3.5. Temps et espace.....	109
3.3.5.1. La structuration temporelle dans les comptines	109
3.3.5.2. La structuration spatiale	109
3.3.6. Les comptines au service de l'enrichissement lexical et syntaxique..	110
3.3.6.1. Le lexique.....	110
3.3.6.2. La syntaxe	110
3.3.7. Importance du sens dans les comptines.....	110
3.3.8. Travail des praxies bucco-linguo-faciales et gestuelles	111
3.3.8.1. Les praxies bucco-linguo-faciales.....	111
3.3.8.2. L'utilisation de gestes	111
3.3.9. Mise en jeu de la mémoire	111
4. Réintégration du travail dans le champ de l'orthophonie	112
5. Enrichissement personnel	112
Conclusion.....	113
Bibliographie.....	115
Liste des annexes.....	119
Annexe n°1 : Questionnaire de début d'étude à destination des orthophonistes.	120
Annexe n°2 : Questionnaire de fin d'étude à destination des orthophonistes.....	120
Annexe n°3 : Exemples de corpus d'enfants à qui on a proposé les comptines adaptées.....	120

Introduction

La comptine est définie comme une chanson enfantine aux sonorités étranges. Récitée ou chantée, elle a parcouru le temps et traversé tous les continents.

On trouve une grande diversité de comptines dans le commerce, sur Internet, dans des livres classiques pour enfants ou à destination des enseignants et des professionnels de la petite enfance.

Elles représentent une source inépuisable de textes aux mélodies et aux thèmes variés. Elles sont également un support fréquemment utilisé en maternelle. En effet, elles constituent un outil intéressant au service du développement du langage et de la parole chez l'enfant.

Bien que leur intérêt soit démontré, il faut cependant admettre que les comptines traditionnelles ne sont pas adaptées aux besoins spécifiques des enfants présentant un retard de parole et/ou de langage. Souvent, elles sont trop complexes sur le plan lexical et syntaxique, difficiles à prononcer, trop longues, et dénuées de sens...

C'est pourquoi nous avons entrepris un travail de simplification et d'adaptation de comptines classiques, répondant aux besoins des enfants suivis en orthophonie, dans le cadre de ces pathologies.

De plus, un tel outil n'existe pas encore, il est ainsi intéressant de proposer aux orthophonistes un matériel supplémentaire pour la rééducation des retards de parole et de langage, pathologie fréquemment rencontrée dans notre profession.

Les objectifs de ce mémoire sont donc les suivants :

- Montrer l'apport des comptines dans le développement du langage chez l'enfant,
- Adapter les comptines du commerce aux objectifs spécifiques de rééducation des retards de parole et de langage,
- Proposer ces comptines simplifiées aux orthophonistes afin de montrer leur utilité auprès de ces enfants,
- Tenir compte de leurs avis dans le but d'améliorer les comptines adaptées.

Tout d'abord, nous exposerons le développement du langage chez l'enfant, de la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans, sur les deux versants : réceptif et expressif, et dans les domaines suivants : syntaxe et lexique.

Puis, nous aborderons les compétences dont l'enfant a besoin pour développer un langage et une parole le plus harmonieusement possible.

Ensuite, nous détaillerons les caractéristiques cliniques du retard de parole et de langage.

L'origine et la définition des comptines seront explicitées dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, nous démontrerons l'apport des comptines sur les plans culturel et social, pour la maîtrise des rythmes, pour la reconnaissance des sons, le développement du stock lexical, l'enrichissement syntaxique, l'apprentissage de concepts particuliers et l'entraînement de la mémoire auditive.

Ensuite, dans la partie méthodologique, nous expliquerons quelle a été notre démarche dans l'adaptation des comptines.

Enfin, nous discuterons à propos du travail réalisé et la continuation possible de cette étude.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Le développement du langage et de la parole chez l'enfant

Dès ses premiers jours de vie, le bébé communique grâce aux cris, aux pleurs, aux gestes et aux mimiques. « Avant qu'ils ne commencent à parler, les enfants sont capables de communiquer en utilisant les gestes et les vocalisations. A travers ces signaux conventionnels, ils réalisent une variété d'intentions communicatives telles que demander, appeler, protester et accueillir ». (Camaioni et Aureli, 2002, cités par K. Marte et M. Leroy-Collombel, 2010, page 81).

Dès cette période, les nourrissons reconnaissent aussi la voix de leur mère et la langue qu'ils ont entendue in utero. Cette capacité précoce s'appuie sur la prosodie. « Les éléments prosodiques (structuration mélodique et temporelle) ont un rôle à jouer dans l'accès à la phase syntaxique du langage. La présence de l'allongement final de la syllabe (la dernière syllabe produite par l'enfant est plus longue que les autres, ce qui est une des caractéristiques du français) est un indicateur précoce et fiable de l'entrée dans la phase syntaxique du langage. Il est chaque fois en corrélation avec un bon développement du langage ultérieur, même chez les enfants présentant des pathologies telles que la surdité ou une dysphasie ». (Vinter, 1994, citée par P. Antheunis et al., 2006, page 212).

Par ailleurs, « les éléments prosodiques repérés dans les productions enfantines sont des indices prédictifs fiables d'un développement harmonieux du langage. Leur absence pourrait être la marque d'une éventuelle déviance ». (Menyuk et al., 1996, Stark et al., 1988, cités par C. Thibault, 2010, page 70).

En outre, « les nourrissons sont sensibles aux contrastes phonétiques de toutes les langues ». (Delahaie, 2004, page 16).

A partir d'environ six mois, les bébés vont peu à peu perdre la capacité à distinguer les contrastes non pertinents pour leur langue d'origine. Ce n'est que vers 11-13 mois, que l'enfant se « spécialise » dans sa langue maternelle, au contact de son entourage, et qu'il abandonne les sonorités des langues étrangères. A cet âge, il ne reste à l'enfant que 10% de ses capacités initiales de discrimination auditive, et tous les sons qu'il produit appartiennent à sa langue maternelle.

Pour apprendre les phonèmes de la langue, il est nécessaire de percevoir l'ensemble des contrastes sonores utiles pour la parole, cette compétence étant innée.

Afin de reconnaître les mots de sa langue maternelle dans un continuum de paroles, l'enfant s'aide de trois caractéristiques de la langue orale, normalement à la disposition de l'enfant vers 11 mois maximum :

- les contraintes phonotactiques. Par exemple, en français, on ne pourra jamais trouver la séquence de phonèmes suivante [r]-[t]-[p], quelle que soit leur position dans le mot. Il faut donc une frontière entre le [t] et le [p], ce qui délimite deux mots différents. *Exemple : carte perdue.*
- les régularités distributionnelles. Pour le bébé, plus les séquences phonémiques sont souvent utilisées, plus elles ont la possibilité de former un mot. Ainsi, la suite de trois syllabes dans « py-ja-ma », utilisée fréquemment et dans des contextes variés, représente un meilleur « candidat-mot » que la suite de même longueur « lo-ca-tion », moins souvent utilisée et dans de rares contextes.
- la prosodie de la parole : l'intonation et le rythme de la parole permettent à l'enfant, dès ses premiers jours de vie, d'appréhender le contour des mots. En effet, dans la parole, les syllabes et les mots ne sont pas tous produits ni sur le même rythme, ni sur le même ton. Des regroupements prosodiques s'opèrent. L'intonation participe ainsi à l'accès au sens : elle permet d'exprimer des émotions (joie, tristesse, colère, étonnement...) et traduit la nature de la phrase (interrogative, exclamative...).

« Pour que les séquences phoniques des sons deviennent des mots, le bébé doit entendre des unités phonologiques isolables et séparées par des pauses, et ce, de façon régulière : c'est comme cela que le lexique va considérablement s'enrichir ». (Golder et al., 1995, cités par M. Goëtz-Georges, 2006, page 22).

1.1. La compréhension du langage oral

Le langage se développe d'abord sur le versant réceptif, puis sur le versant expressif.

Selon Benedict et Clark, « les premières manifestations de compréhension verbale se produisent autour de 8-9 mois chez le jeune enfant ». Dès cet âge, l'enfant comprend « non », « bravo » et « au revoir ». (Benedict, 1979, et Clark, 2002, cités par S. Kern, 2006, page 3).

A partir de 9 mois, il commence à comprendre des mots familiers en contexte, puis hors contexte, ainsi que des consignes simples.

Dès 11-12 mois, il est en mesure de comprendre des informations non verbales, ainsi qu'une trentaine de mots en contexte et hors contexte.

Dès 12-15 mois, les petites phrases simples, telles que *papa est parti*, sont comprises.

A la fin de sa première année, l'enfant a encore une compréhension contextualisée. Cependant, « autour de 12 mois, les enfants francophones monolingues sont à même de comprendre trente mots en contexte, mais également de reconnaître un certain nombre de mots fréquemment entendus hors contexte tels que *biberon, chaussure ou chapeau* ». (De Boysson-Bardies, 1996, citée par S. Kern, 2006, page 3).

A 16 mois, l'enfant comprend entre 100 et 150 mots, ainsi que de courtes phrases en situation.

Dès 18 mois, il comprend plus de 200 mots et obéit à de petites consignes comprenant un ou deux éléments, sans nécessité du geste.

Vers 2 ans et demi – 3 ans, la compréhension de l'enfant est essentiellement lexicale et s'appuie sur le contexte. Plus tard, elle devient également possible hors contexte.

Entre 8 et 36 mois, la compréhension de l'enfant s'accroît de manière linéaire : ce sont d'abord les situations qui sont comprises, puis des mots isolés, et enfin des phrases simples.

Ce n'est qu'à partir de 3 ans et demi – 4 ans, que l'enfant tient compte des aspects morphosyntaxiques du message. Ce traitement morphosyntaxique, majoritaire jusque 6-7 ans, met en relation le thème du message et son contenu. Un énoncé hors contexte peut alors être compris. Ce traitement permet à l'enfant de se construire des représentations mentales.

Dès 4-5 ans, l'enfant entre dans la compréhension du langage oral selon une modalité narrative. Celle-ci est nécessaire à la compréhension des récits. L'enfant doit à la fois prendre en compte la chronologie des événements et les relations de cause à effet.

Vers 6-7 ans, l'enfant met en place des capacités pragmatiques. Il est alors capable de prendre en compte les représentations, les idées et pensées de son interlocuteur. La pragmatique désigne le « savoir qui nécessite la connaissance des règles sociales et culturelles permettant de produire un message adéquat dans un contexte donné ». (Delahaie, 2004, page 24).

La production lexicale suit une progression moins régulière. Il existe donc un décalage entre le versant réceptif et le versant expressif.

1.2. L'expression du langage oral

1.2.1. De 0 à 3 ans

1.2.1.1. Du premier cri au jasis

De 0 à 2 mois, le bébé produit ses premières manifestations vocales, ainsi que des soupirs et des sons végétatifs exprimant confort et inconfort.

Dans le même temps, le jasis, appelé aussi « lallation » (Konopczynski, 1991, citée par K. Marte et M. Leroy-Collombel, 2010, page 86), apparaît jusque l'âge de 2-3 mois.

Le jasis n'est quasiment composé que de voyelles, ou vocoïdes, les consonnes et les syllabes étant très rares.

A la différence du cri qui surgit pour exprimer un besoin ou une insatisfaction, le jasis est relié au plaisir, au calme et à la satiété d'après le biberon, par exemple.

1.2.1.2. Du jasis au babillage

Dès 2 mois, le bébé produit ses premières vocalisations en alternant ouverture et fermeture de bouche. Il est également capable de faire varier ses pleurs en fonction de ses besoins.

A partir de 3 mois, il arrive à tenir sa tête, puis il s'assoit... Son larynx va ainsi descendre et permettre à l'espace situé en arrière de la langue de jouer son rôle de résonateur. La partie arrière de la langue se met aussi à bouger, ce qui va permettre l'apparition de sons plus postérieurs (au niveau de l'arrière-gorge), comme le [è], le [k], le [g] ou encore le [r]. Au fur et à mesure, le bébé devient anatomiquement équipé pour produire des sons de parole.

Dès 4 mois, apparaissent les premiers sons vocaliques.

A 5 mois, c'est au tour des consonnes bilabiales [p], [b] et [m] de faire leur apparition.

A partir de 6 mois, le jasis s'enrichit de consonnes et se transforme peu à peu en babil, ou babillage. Les syllabes ainsi formées se présentent sous forme de blocs.

Le babillage correspond à l'étape située entre la période pré-linguistique (le jasis) et la période linguistique (l'apparition des premiers mots). On distingue :

- **le babillage rudimentaire** (de 3 à 8 mois)

Le bébé reproduit l'intonation des sons produits par son entourage. On voit apparaître les premières associations de phonèmes de type consonne-voyelle. Ce sont les protosyllabes qui caractérisent la phase d'expansion ou phase exploratoire. L'enfant explore en effet ses capacités phonatoires en produisant des sons très graves ou très aigus, et en variant l'intensité.

- **le babillage simple ou canonique** (de 5 à 10 mois)

A partir d'environ 6 mois, le bébé est en capacité de contrôler ses ajustements phonatoires.

Les protosyllabes du stade précédent commencent à être correctement formées, et les syllabes dupliquées, variées, précises et intonées apparaissent. Il s'agit surtout de consonnes explosives et de voyelles ouvertes. *Exemples : papapa, mamama...*

Les consonnes occlusives [p], [b], [t], [d], les consonnes nasales comme le [m] et les voyelles ouvertes telles que le [a], sont préférentiellement produites.

Ensuite, le babillage est qualifié de « varié » car on n'a plus forcément des répétitions de /consonne-voyelle-consonne-voyelle/, mais aussi /consonne/, /consonne-voyelle-consonne/, /voyelle-consonne/, /consonne1-voyelle1-consonne2-voyelle2/...

A partir de 6-8 mois, l'enfant développe les particularités intonatives et rythmiques de sa langue maternelle, ainsi que les allongements et les accents qui lui sont propres, grâce aux interactions dans son milieu de vie.

A 7 mois, les voyelles produites correspondent à celles de la langue maternelle de l'enfant.

A 8 mois, il est en capacité d'imitation verbale et intonative.

- **le babillage mixte** (de 9 à 18 mois)

A partir de 11-13 mois, l'enfant produit des sons et des proto-mots issus de sa langue d'origine, et s'appuie volontiers sur les gestes et la prosodie pour leur donner du sens. La mère et l'entourage de l'enfant jouent un rôle essentiel dans la construction du lien objet-représentation symbolique (c'est-à-dire le mot parlé) chez l'enfant.

1.2.1.3. Du babillage au proto-langage

Vers 14-16 mois, le babillage s'enrichit sur le plan du rythme et de la mélodie, pour arriver au proto-langage. Les courbes intonatives ainsi produites par l'enfant lui permettent d'exprimer des affirmations, des interrogations, des ordres, des appels... Le proto-mot, ou « vocable », est composé d'une ou de plusieurs syllabes. Il est toujours relié à un contexte précis. *Exemple* : « da » pour réclamer un jouet.

1.2.1.4. Vers les premiers mots

Les premiers mots apparaissent entre 12 et 16 mois. La moitié des enfants prononcent leurs premiers mots aux alentours de 10-12 mois.

La production des mots est d'abord lente : à un an, l'enfant a environ acquis 5 à 10 mots, puis elle s'accélère.

Ces mots sont au début très dépendants d'un contexte et réalisés de façon isolée. Ensuite, ces mots produits de façon isolée pourront l'être dans des situations plus variées. Par la suite, l'enfant va devenir capable de décontextualisation et de décentration par rapport à la situation initiale. Il passe d'un référent unique au concept, avec ses traits sémantiques. Le lien entre signifiant et signifié va alors s'établir peu à peu. On parle alors de période « pré-linguistique » qui va durer jusqu'à environ 12-18 mois.

Ensuite, l'enfant entre dans la période linguistique, qui s'accompagne de l'acquisition des premiers mots et des énoncés élémentaires.

Concernant la production des premiers mots, Fenson et al. et Clark notent :

- une production d'une petite dizaine de mots à 12 mois,
- 50 mots entre 16 et 18 mois,
- entre 300 et 500 mots entre 24 et 30 mois,
- 14 000 mots au moment de la scolarisation à l'école primaire.

La période d'acquisition du vocabulaire est d'abord lente entre 12 et 16 mois, puis elle s'accélère après 16 mois : on parle alors d'explosion lexicale.

1.2.1.5. Vers le mot-phrase

A 18 mois, les productions de l'enfant se réduisent au mot-phrase, ou holophrase, c'est-à-dire qu'un seul mot a valeur de phrase. *Exemple* : « gâteau? » pour « Tu me donnes un gâteau ? ».

Le mot-phrase peut remplir plusieurs fonctions :

- dénomination d'objet. *Exemple* : « toto ! » pour « c'est une auto »,
- localisation de l'objet. *Exemple* : « gâteau ! » pour « le gâteau est dans l'armoire »,
- référence à l'objet de l'action. *Exemple* : « pomme ! » pour « je mange une pomme »,
- référence au possesseur de l'objet. *Exemple* : « papa ! » pour « c'est la voiture de papa »,
- référence à l'action en rapport avec l'objet. *Exemple* : « tutur » pour « je joue à la voiture »,
- référence à un état de l'objet. *Exemple* : « cassé » pour « mon camion est cassé ».

Le sens du mot est ici très dépendant du contexte.

1.2.1.6. Les premières phrases

A partir de 18 mois, l'enfant commence à associer deux mots pour former des phrases. *Exemple* : « maman pati » pour « maman est partie ».

Toujours vers 18 mois, la négation apparaît. *Exemples* : « bébé non dodo », « papa pas pati ».

Dès 24 mois, l'enfant utilise des articles, des adverbes, des prépositions exprimant la possession (comme « à », « de », « pour »).

Afin d'évaluer le langage de l'enfant d'un point de vue grammatical, on calcule la longueur moyenne d'énoncés (LME). (Brown, 1973, et Thordardottir, 2005, cités par S. Kern, 2006, page 5). Cela permet de situer l'enfant sur une échelle de complexité grammaticale. La LME passe de 1 à 2 mots entre 12 et 26 mois, et augmente jusque 3 entre 31 et 34 mois, ce qui va de pair avec le début de production des phrases simples et l'apparition des mots grammaticaux.

1.2.2. De 3 à 6 ans

A partir de 3 ans, on assiste à une augmentation rapide du stock lexical : on passe de 250 à 450 mots produits vers 3 ans, de 1000 à 1500 mots vers 3 ans et demi, et à plus de 1500 mots à 4 ans. L'enfant utilise aussi les pronoms personnels et le « je ». Il produit des phrases de six mots voire plus, de type sujet-verbe-complément. Il commence à utiliser les principaux outils grammaticaux (déterminants, prépositions, conjonctions).

« La syntaxe est un domaine de la linguistique qui décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases chargés de sens ». (Delahaie, 2004, page 22).

C'est aussi la période d'apparition des énoncés.

Par ailleurs, l'enfant compare sans cesse ses productions à celles des autres afin de progresser dans sa conquête du langage. Il généralise, parfois à tort, des règles grammaticales, ce qui peut donner des productions erronées telles que « *Le chat a mordu* » pour « *Le chat a mordu* ».

2. L'élaboration de la syntaxe

2.1. Le rôle moteur de la syntaxe

Le développement syntaxique entraîne l'enrichissement lexical, les deux étant étroitement liés : A. Ouzoulias parle de la syntaxe en tant que « compétence levier ». (Ouzoulias, 2004, cité par P. Boisseau, 2005, page 294). En effet, elle permet d'embrancher sur les autres apprentissages de l'oral. De plus, Gleitman souligne que « l'accès aux mots et à leur signification devrait permettre l'apprentissage de la syntaxe, mais l'apprentissage du sens des mots serait facilité si les enfants avaient accès à certains aspects de la structure syntaxique des phrases ». (Gleitman, 1990, citée par E. Cauvet et al., 2010, page 95).

2.2. Du mot-phrase aux phrases complexes

Certaines formes, en particulier la phrase typique de l'écrit, la déclarative simple, c'est-à-dire : Groupe Nominal + Groupe Verbal, sont très peu produites par les enfants entre 3 et 11 ans (seulement 2%). *Exemple : La dame fait ses courses.*

75% des productions enfantines sont en fait des formes élémentaires de deux types.

- Le premier type décrit est la forme dans laquelle le Groupe Nominal est introduit par un présentatif comme « y'a » ou « c'est ». Cette forme est présente dans 15% des productions des enfants de primaire. *Exemples : Y'a une dame. C'est la dame.*
- Le deuxième type, présent dans 60% de leurs productions, est celui où le Groupe Verbal est précédé d'un pronom sujet comme : il, elle, ils, elles, je, tu, on, et plus rarement, nous et vous. Cette forme de phrase élémentaire correspond donc à la phrase noyau de l'oral chez l'enfant. Souvent, le groupe verbal est composé d'un verbe et d'un groupe nominal, lui-même constitué d'un déterminant et d'un nom. Le « patron » de phrase utilisé majoritairement par l'enfant est donc de forme : Pronom + Verbe + Déterminant + Nom.

Enfin, on décrit un troisième type de phrase, appelé « détachement du sujet », présent dans 20% de leurs productions. Il s'agit de la forme : Groupe Nominal + Pronom + Groupe Verbal. Il y a un donc un redoublement du sujet. *Exemple : Le sapin, il est bien décoré. Ou encore : Il est bien décoré, le sapin.*

Les détachements sont très utiles puisqu'ils mettent en jeu des pronoms pour faciliter l'acquisition des complexités. *Exemple : Le chien, il courait vite pour qu'il (ne) se fasse pas attraper.*

Ces trois types de productions représentent donc 95% des productions enfantines.

En outre, deux formes correspondent à 3-4% de leurs productions. Il s'agit de la présentation (forme la plus fréquente) : *Y'a une dame qui fait ses courses*, et de l'extraction (forme rare) : *C'est une dame qui fait ses courses*.

Dès 3 ans

Durant leur scolarité en maternelle, certains enfants de 3 ans passent des formes infrasyntaxiques (encore appelée proto-syntaxe), c'est-à-dire le mot-phrase ou la phrase à deux mots, aux phrases élémentaires de l'oral, notamment à la forme de base : Pronom + Groupe Verbal.

A partir de 4 ans

De nombreux enfants entament alors la complexification de leur syntaxe par ajout de ces formes élémentaires entre elles, surtout : Pronom + Groupe Verbal, notamment en « parce que », « que/infinifitif », « pour + infinitif », « qui relatif ».

Exemple avec « que/infinifitif » : Je veux qu'on dessine encore. Je veux jouer dans la cour.

Ensuite, à partir de ces complexités, appelées aussi « connecteurs de complexité » ou « introducteurs de complexité », se mettent en place « pour que » en face de « pour + infinitif », « quand », le gérondif, « comme » en face de « parce que », « si »...

Toutes ces complexités permettent d'exprimer des relations de temps (simultanéité, succession), de causalité, de finalité...

A 5 ans

Apparaissent les questions indirectes (propositions complétives) en « si », « ce que », « où », « qui », « ce qui », « quand », « comment », « pourquoi », « combien »..., et les relatives en « que » et « où ».

Dès 4 ans et bien après 10 ans, les phrases, surtout celles de type Pronom + Groupe Verbal, s'ajoutent et s'enchâssent afin d'exprimer des relations temporelles, de causalité, de finalité... Cette complexification s'opère bien avant la fin de la différenciation des systèmes de temps.

Selon l'étude de Boisseau (1996) sur une population scolaire, on retrouve « 13% de phrases complexes en section de moyens, 21% en section de grands, 25% au CP, 28% au CE1, 50% au CM. Si d'emblée, dès la section des moyens, une phrase sur huit est complexe, c'est une phrase sur quatre qui est porteuse d'une addition quand l'enfant est au CP, et une phrase sur deux quand il quitte l'école élémentaire ». (Boisseau, 2005, page 192).

En sortant de grande section, les enfants sont normalement capables d'utiliser les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et de produire des phrases complexes. Ils passent d'un énoncé, à de courts récits, puis à des explications plus élaborées.

2.3. Différenciation des pronoms

La première étape est la différenciation du « i », qui, pour beaucoup, est d'abord le premier pronom utilisé par les enfants. Ainsi, une phrase comme : *Les abeilles, i font du miel* » prend le pronom « i » (normalement marqueur du masculin singulier) pour représenter un féminin pluriel. Plus tard, apparaissent les valeurs des deux genres. *Exemples : Les chats, i miaulent. Les abeilles, è font du miel.* Le [a] peut même se substituer au [è]. *Les abeilles, a font du miel.* En effet, dès que les enfants perçoivent que la marque du masculin [i] se fait en fermant plus la bouche que la marque du féminin [è], ils exagèrent cette ouverture jusqu'à produire un [a].

Quand le verbe suivant le pronom commence par une consonne, le couple [i]/[è] peut représenter le pluriel et le singulier. *Le chat, i miaule. Les chats, i miaulent. L'abeille, è fait du miel. Les abeilles, è font du miel.*

Cependant, les ébauches des pronoms il, elle, ils, elles, vont devenir possibles lorsque le verbe commence par une voyelle :

Le chien, il aboie.

La rose, èl a des épines.

Les chiens, iz aboient.

Les roses, èz ont des épines.

On voit donc le [i] se différencier au fur et à mesure en [i], [è], [iz], [èz], représentant ainsi les valeurs du genre et du nombre du pronom de troisième personne.

Les enfants peuvent également passer par l'utilisation du [i] avant d'arriver à la production du « je » et du « tu ». *Exemple : Moi i zou* (pour « moi je joue »).

On assiste à un renforcement des autres pronoms, comme « on », en grande section, quand la socialisation des enfants est de plus en plus marquée. L'émergence du « nous » se fait à partir du « on » des formes détachées. *Nous, on a fait de la peinture.*

Le pronom personnel « moi » apparaît vers deux ans, « je », « tu », « il » vers trois ans, ainsi que les articles (« le », « la »...).

2.4. Acquisition du système des temps et des marques temporelles

« Les temps des verbes permettent d'ancrer, de situer, le message dans le temps ». (Boisseau, 2005, page 16).

Cette acquisition est entamée bien avant que la différenciation des pronoms ne soit totalement finie.

Le présent est d'abord employé dans 80% des verbes produits par les enfants de 3 ans, puis dans 50% des productions des 5 ans. Les autres temps, présents à 20% chez les 3 ans, augmentent progressivement jusqu'à arriver à 50% chez les 5 ans.

En petite section, on trouve, en plus des 80% de présents, 10% de passés composés et 10% de futurs en « aller ». Un premier système à trois temps se forge alors : présent/passé composé/futur en « aller ».

En moyenne et grande sections, on arrive jusqu'à 25% de passés composés et de futurs en « aller ». Ce système est plutôt qualifié d' « aspectuel » plutôt que de « temporel », car l'enfant appréhende le fait que l'action a été accomplie / est en train de s'accomplir / reste à s'accomplir, plutôt que le temps en lui-même.

L'imparfait se retrouve dans 10% des verbes produits chez les moyens et dans 20% chez les grands. Ainsi, le premier système à trois temps s'élargit à l'imparfait, entraînant la production de verbes à l'imparfait/plus-que-parfait/futur en « aller » dans le passé. *Exemple de futur en « aller » dans le passé : « Après, j'allais monter sur le banc ».*

L'alternance passé composé/imparfait devient possible.

Le conditionnel apparaît plus tard, en particulier dans des activités dans lesquelles on demande à l'enfant de faire appel à son imagination.

Enfin, le futur simple vient suppléer le futur en « aller ».

Un autre système à trois temps s'élabore peu à peu, basé cette fois sur le futur : futur/futur antérieur/futur dans le futur. *Exemple de futur dans le futur : « Je pourrai jouer à la dinette ».*

Les adverbes de temps aident également l'enfant dans l'apprentissage des différents systèmes (*exemples : hier, aujourd'hui, demain*).

En résumé :

	En train de s'accomplir	Accompli	A accomplir
Présent	Présent	Passé composé	Futur en « aller »
Passé	Imparfait	Plus-que-parfait	Futur en « aller » dans l'imparfait
Futur	Futur	Futur antérieur	Futur dans le futur

2.5. Acquisition des termes spatiaux

Les termes spatiaux s'acquièrent généralement dans l'ordre suivant :

- haut/bas
- sur/dans
- sur/sous
- devant/derrière
- à côté de
- entre
- à gauche/à droite
- au-dessus de/au-dessous de
- contre, autour, au milieu, à travers, au bord...

Les prépositions (« à », « dans », « sur »...) apparaissent vers trois ans.

3. Enrichissement du vocabulaire

Les trois premières années de vie de l'enfant sont les plus importantes en ce qui concerne l'enrichissement du lexique, même si on apprend de nouveaux mots tout au long de la vie.

L'année des 3 ans est caractérisée par un important enrichissement du stock lexical. En effet, l'enfant passe de 200 mots à 2 ans, à 1500 mots vers 4-5 ans.

Les travaux menés par Boisseau ont permis d'élaborer une liste de 750 mots afin de constituer le stock lexical des enfants de 3 ans. Cette liste s'étend jusqu'à 1750 mots pour les 4 ans et à 2500 pour les 5 ans.

La liste de 750 mots est composée d'à peu près 450 noms ou adjectifs, 200 verbes et 100 mots grammaticaux et adverbes.

Celle de 1750 mots est composée de 1200 noms et adjectifs, 400 verbes et 150 mots grammaticaux et adverbes.

Celle de 2500 mots est composée de 1500 noms (majoritairement des noms concrets), 525 verbes, 240 adjectifs, 60 adverbes et 120 mots grammaticaux.

Ces listes permettent de vérifier que les mots de haute fréquence, et qu'il est indispensable de connaître dans la vie quotidienne, sont acquis aussi bien en compréhension qu'en expression.

A partir de 5 ans, l'enfant est capable d'opérer des tris et des classements, à la base de la catégorisation, ce qui entraîne un allongement du groupe nominal, d'un point de vue syntaxique. *Exemple : C'est un animal qui pond des œufs mais qui ne vole pas.*

Il est également possible d'aborder un travail sur la polysémie, l'homonymie des mots et les dérivations simples (appelées nominalisations). *Exemples : arroser, arrosage, arrosoir...*

Enfin, on peut exploiter les activités de définition avec l'enfant de 5 ans, définitions qui sont de trois types :

- la définition par appartenance à une catégorie. *Exemple : La poire, c'est un fruit.*
- la définition par identité. *Exemple : La girafe, c'est l'animal avec un long cou et des taches marron.*
- la définition par synonymie. *Exemple : La mère, c'est la maman.*

Concernant les adjectifs, on peut noter qu'ils sont plus souvent en position attribut qu'en position épithète dans la syntaxe orale des enfants. *Exemple : Le chien, il est gentil.* Même en situation provoquée, l'enfant aura du mal à produire des épithètes. Il préférera par exemple dire : « *Donne-moi le bleu* » plutôt que : « *Donne-moi le camion bleu* ». Cette dernière étape n'apparaît chez l'enfant qu'après une phase d'addition.

Exemple :

Donne-moi le camion. + Il est bleu.

Donne-moi le camion qui est bleu.

Puis, on a une phase de concentration, qui permet d'aboutir à :

Donne-moi le camion bleu.

4. Compétences à acquérir pour permettre un développement harmonieux du langage

Pour pouvoir développer le langage, il faut :

- en avoir la possibilité d'un point de vue anatomique et moteur,
- avoir des capacités intellectuelles,
- en avoir l'envie (appétence),
Celle-ci dépend du développement psycho-affectif de l'enfant et des interactions qu'il peut avoir avec son entourage.
- avoir accès à la symbolisation et à l'abstraction,
En effet, les mots du langage représentent de façon symbolique des référents présents ou absents, concrets ou abstraits, réels ou imaginaires... Aussi est-il important que l'enfant ait accès au jeu symbolique et au « faire-semblant ».
- avoir acquis la permanence de l'objet,

Pour pouvoir parler de quelqu'un ou de quelque chose qui n'est pas physiquement présent, qui est éloigné dans le temps ou dans l'espace, il faut accéder à la permanence de l'objet. L'enfant fait l'expérience que l'on peut parler d'un objet ou d'une personne, même en son absence, et qu'il ou elle existe toujours, même s'il ne le/la voit pas.

D'après R. Bertrand (2009), les pré-requis à un développement harmonieux du langage sont :

- une identité, une prise de conscience de soi,
- une conscience de son corps propre, une connaissance du schéma corporel et de sa représentation,
- une bonne vue, une bonne perception et discrimination visuelles, des capacités de mémorisation visuelle,
En effet, pour développer son langage et notamment son vocabulaire de manière précise, l'enfant a besoin de voir et d'appréhender correctement le monde qui l'entoure. On distingue vision et perception/discrimination visuelles.
- une bonne audition, une perception auditive satisfaisante et une bonne mémoire auditive,
- une maîtrise du temps et de l'espace. Concernant le temps, l'enfant devra avoir des repères corrects afin de maîtriser les conjugaisons, par exemple,
- un bain de langage fourni par des adultes investis affectivement.

F. Coquet et P. Ferrand (2008) rajoutent :

- un geste graphique précis,
- une maturité satisfaisante.

5. Compétences à acquérir pour permettre un développement harmonieux de la parole

Comme le souligne R. Bertrand (2009), pour que la parole se développe normalement, l'enfant doit avoir à sa disposition :

Sur le versant réceptif :

- une audition correcte,
- une attitude d'écoute,
- des capacités de perception auditive,
- des capacités de discrimination auditive, c'est-à-dire savoir différencier deux bruits ou deux sons proches mais différents. La perception et la discrimination auditives sont donc bien différentes de la simple audition.
- une bonne mémoire auditive (à 4 ans-4 ans demi, un enfant peut rappeler dans l'ordre 5 à 6 mots entendus).

Sur le versant expressif :

- un développement psychomoteur harmonieux, une maîtrise de la motricité fine (comme les praxies) afin de reproduire correctement ce qu'on a entendu, intégré et mémorisé. Un enfant qui a des difficultés au niveau de sa motricité globale (mouvement des pieds ou des mains, par exemple) aura également du mal à maîtriser ceux de ses organes phonateurs.
- une maîtrise du temps. En effet, l'oreille permet la mise en place de la parole et notamment de sa séquentialité, la succession des phonèmes et des syllabes.
- aucun trouble du rythme. Un enfant qui a un trouble du rythme a des risques d'omettre des syllabes dans sa parole.

6. Compétences déficitaires caractérisant le retard de parole et le retard de langage

L'enfant développe sa parole et son langage dès les premières années de sa vie. Lorsque cela ne se fait pas normalement, il est du rôle de l'orthophoniste d'intervenir le plus précocement possible afin d'éviter toute rupture de communication de la part de l'enfant.

6.1. Définition

Les retards simples de parole et de langage appartiennent aux TSDL (Troubles Spécifiques du Développement du Langage). Les TSDL sont définis « par toute apparition retardée et tout développement ralenti du langage qui ne peuvent être mis en relation avec un déficit sensoriel, avec des troubles moteurs des organes de la parole, avec une déficience mentale, avec des troubles psychopathologiques, avec des carences socio-affectives graves, avec un dysfonctionnement ou une lésion cérébrale évidente. Les TSDL affectent 4 à 6% des enfants d'une classe d'âge, 1% étant porteurs de formes sévères ». (Delahaie, 2004, page 74).

Les retards simples de parole et de langage sont des TSDL bénins. En effet, ils sont souvent résolus entre trois et cinq ans. Une des causes évoquées est le retard de maturation.

« Un retard est le développement structuré d'une compétence mais plus lent et moins élaboré que chez les individus normaux. Il entre en conflit avec les exigences de délais et de niveau d'acquisition ». (Messerschmitt, 1998, cité par P. Antheunis et al., 2006, page 200).

6.2. Caractéristiques cliniques du retard de parole

Le dictionnaire d'orthophonie propose la définition suivante du retard de parole : « Toute altération de la chaîne parlée constatée dans les productions verbales de l'enfant à partir de 4 ans. Les retards de parole affectent donc la prononciation des mots, et renvoient au domaine de la phonologie. Ils sont variables d'une personne à l'autre, mais sont, en règle générale, caractérisés par des transformations touchant la production et/ou l'ordre de succession des syllabes et/ou des phonèmes dans certains mots (traitement séquentiel). Les altérations présentes dans un retard de parole sont variables et dépendent du contexte phonémique et phonologique ». (Brin et al., 2004, page 224).

F. Coquet décrit le retard de parole comme une « perturbation de la programmation des phonèmes qui composent un mot ». Il « est distingué du trouble d'articulation (erreur motrice permanente et systématique de réalisation des phonèmes). Les erreurs rappellent les altérations qui sont normales au cours du développement mais à un âge où elles auraient dû disparaître et sont sensibles aux procédures de facilitation et d'étayage ». (Coquet, 2004, citée par F. Coquet et P. Ferrand, 2008, pages 72-73).

En effet, le système articulatoire de l'enfant est en général complet : ce n'est pas la réalisation du phonème isolé qui pose problème, mais celle dans une syllabe ou dans un mot. Néanmoins, un trouble articulatoire peut s'ajouter au retard de parole.

Le tableau clinique du retard de parole est à rapprocher d'une immaturité phonologique, comportant des processus de simplification s'apparentant aux altérations normales au cours du développement jusque 4 ans :

- addition ou suppression d'une ou de plusieurs syllabes en position initiale, finale ou médiane,
- altération de groupes consonantiques avec ajout ou élision d'un ou de plusieurs phonèmes en position initiale, finale ou médiane,
- substitution de phonèmes (les phonèmes sont souvent remplacés par d'autres plus faciles à prononcer),
- interversion de phonèmes,
- assimilations progressives ou régressives, appelées également « facilitations articulatoires » : c'est un rapprochement entre les points d'articulation de deux consonnes d'un même mot,
- désonorisation (ou assourdissement) de phonèmes,
- erreurs de segmentation entre les mots.

Ces processus de simplification phonologique ne sont pas pathologiques jusqu'à l'âge de 4 ans, dans une certaine proportion. En effet, l'enfant est censé être intelligible même par des étrangers à partir de 3 ans.

Le retard de parole est fréquemment associé au retard de langage.

6.3. Caractéristiques cliniques du retard de langage

Le dictionnaire d'orthophonie propose la définition suivante du retard de langage : « Apparition retardée ou organisation perturbée de la fonction linguistique au niveau du vocabulaire, de la structuration syntaxique, de l'utilisation du langage dans la communication. Le langage peut être atteint dans ses modalités compréhension et expression ». (Brin et al. 1996, citées par F. Coquet et P. Ferrand, 2008, page 72).

En héritage des travaux de Ajuriagerra, Borel-Maisonny et Diatkine (1958), on classe le retard ou le trouble du langage en rapport avec des difficultés au niveau de la première articulation de la langue (choix et agencement des mots dans la phrase pour donner une information).

Le tableau clinique du retard de langage se décrit de la manière suivante : « Le lexique se caractérise par un manque d'étendue, de diversité et de précision. Il n'est pas décrit de manque du mot. L'acquisition des nouveaux mots est assez lente. La compréhension des concepts spatio-temporels, de topologie et abstraits pose souvent problème. Les mots sont habituellement utilisés dans une extension de sens restreinte, en sur-généralisation ou en sous-généralisation ».

Au niveau de la morphosyntaxe, « le tableau clinique est celui d'une immaturité du système morphosyntaxique avec persistance de formes archaïques du langage enfantin : différenciation retardée des déterminants, pronoms et termes de relation, difficulté à employer les flexions verbales, à expander et complexifier les phrases. Les erreurs sont sensibles aux processus de facilitation et à l'étayage de l'adulte.

La compréhension est préservée : cependant l'appréhension fine des énoncés longs et/ou à structure complexe, des consignes doubles ou triples, des situations de mise en relation pose problème et se développe lentement.

Il existe des difficultés pour différencier précisément les contenus sémantiques comme agent/patient, localisation, causalité/conséquence ». (Coquet, 2004, citée par F. Coquet et P. Ferrand, 2008, pages 87 et 90).

Les difficultés syntaxiques peuvent aller de la simple maladresse à l'agrammatisme. Ce dernier se caractérise « par une relative incapacité à construire des énoncés grammaticalement corrects du type sujet-verbe-complément ». (Delahaie, 2004, page 75).

On peut retrouver par ailleurs des omissions de mots-outils, tels que les articles, les pronoms, et une disparition des flexions verbales (c'est-à-dire les terminaisons verbales), le verbe est donc employé à l'infinitif.

7. Les comptines

7.1. Définition

Si l'on se réfère à l'étymologie des verbes « compter » et « conter », nous nous apercevons qu'ils ont une origine latine commune : le verbe « computare » (= compter, calculer). Cette étymologie est retrouvée dans le mot « comptine ».

Le dictionnaire Larousse, quant à lui, propose « comptine (de « compter ») : chanson enfantine, récitée pour déterminer par le compte de syllabes, celui à qui un rôle social sera dévolu dans un jeu ». (Dictionnaire Larousse, cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 2).

N. Quentin-Maurer propose une définition de la comptine comme une « formulette enfantine, récitée ou chantée avant le jeu pour désigner celui ou celle à qui sera dévolu un rôle particulier, généralement une corvée, ou du moins un rôle peu envié (« s'y coller », être « le chat ») ».

L'origine des comptines pourrait dater de l'an 182. Celles-ci seraient chantées sur presque tous les continents. Leurs auteurs sont souvent anonymes. Universelles, elles peuvent être différentes d'un pays ou d'une région à l'autre.

Aujourd'hui, la comptine correspond à des « chansonnettes, des jeux dansés, des rondes, des brefs poèmes, des formulettes aux sonorités étranges ». (Esposito et Quarello, 2006, page 2).

On peut classer les comptines de la manière suivante :

- comptines numériques, utilisant des chiffres jusque quatre ou jusque douze,
- comptines qui comportent un ordre de sortie, comme « *Va-t'en* » ou « *Sors dehors* »,
- comptines avec jeux phonétiques ou phonologiques, allitérations... rendant parfois le texte incompréhensible, comme « *Am-stram-gram* »,
- comptines narratives, dont le sujet est un événement historique ou religieux,
- comptines mettant en scène des animaux de manière poétique et absurde, comme « *Une souris verte* », « *Promenons-nous dans les bois* »,
- comptines mettant en scène des êtres humains, des situations réellement vécues par l'enfant ou des situations quotidiennes. *Exemple cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006 : « Gaston balaie les feuilles d'automne »*,
- comptines à objets : elles concernent souvent la maison, les vêtements... *Exemple cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006 : « Pirouette cacahuète »*, qui permet aussi un repérage spatial.

Leur structure donne une place importante à la forme. Elles sont basées sur un certain rythme, permettant de compter les syllabes. Leur aspect répétitif tient sur des séries (nombres, couleurs, mois, jours de la semaine...). Quant à leur fond, on ne retrouve pas souvent de message explicite, leur contenu est bien souvent fantaisiste.

7.2. Apport des comptines

7.2.1. L'apport culturel des comptines

La culture est un « ensemble complexe incluant connaissances, techniques, traditions et caractérisant une société ou un groupe donné ». (Dictionnaire de Philosophie, cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 3).

« Les comptines constituent un trésor patrimonial traditionnel dans lequel s'inscrirait une démarche culturelle ». (Ben Soussan et al., 2001, cités par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 2). Elles proviennent de la tradition orale, porteuses de coutumes, et constituent un héritage partagé et transmis au fil des générations. « Elles permettraient la transmission intergénérationnelle de données essentielles aux apprentissages et à la socialisation ». (Gauthier et Lejeune, 2008, page 413).

Les comptines constituent ainsi un « fond culturel » commun. (Esposito et Quarello, 2006, page 6).

Elles font partie de la culture populaire. Celle-ci tient une place importante dans le développement relationnel de l'enfant et dans la construction de soi. L. Vigotsky défend l'idée selon laquelle l'appropriation d'expériences sociales et culturelles préexistantes serait la base du développement des fonctions cognitives « supérieures » chez l'enfant.

7.2.2. Les comptines et les rythmes

L'aspect rythmique de la comptine réintroduit les éléments premiers et structuraux des rythmes humains. Ceux-ci permettent au bébé d'appréhender le monde qui l'entoure. Ils lui redonnent également le souvenir du rapport réciproque qu'il partageait avec sa mère, même pendant la grossesse. Pendant cette période, les premiers rythmes primaires (sommeil, alimentation, respiration, digestion) se mettent en place. Le premier rythme sonore avec lequel l'enfant est mis en contact est celui des battements cardiaques maternels. C'est pour cette raison que le petit enfant sera plus sensible aux comptines respectant un rythme binaire (rapide/lent...).

Les comptines peuvent avoir un côté rassurant pour l'enfant parce qu'il fait le lien entre le rythme régulier de la comptine et le rythme cardiaque maternel.

Par ailleurs, la comptine permet la sécurité affective de l'enfant grâce à ses répétitions qui le rassurent et favorisent la confiance.

Les comptines sont organisées selon des rythmes simples, imposant le respect d'une certaine rigueur, souvent repris d'une comptine à une autre, sur une musique élémentaire (une, deux, voire trois notes). Il est possible de frapper chaque syllabe dans les mains ou sur les genoux, cette activité préparant à la conscience syllabique.

La construction rythmique de la comptine possède un début et une fin, comme un élément narratif. Elle permet l'apprentissage du temps social et demande la réalisation de gestes à des moments bien précis. Cela aide pour la construction des repères temporels. L'enfant peut ainsi se faire une représentation temporelle de la comptine et anticiper certains gestes répétitifs.

« L'exposition fréquente aux stimuli rythmés et leur reproduction réitérée doit nécessairement affiner la motricité, la coordination des mouvements moteurs de l'articulation ». (Gauthier et Lejeune, 2008, page 417).

En outre, dans les années 1960, les recherches de la musicienne et cantatrice Marie-Louise Aucher, fondatrice de la psychophonie, ont montré qu'à chaque fréquence de son correspondait une partie du squelette. Les sons auraient une action thérapeutique sur le corps, la voix résonnant au niveau des vertèbres. Ainsi, la musicalité et la prosodie, caractéristiques des comptines, seraient bénéfiques à l'harmonisation du corps de l'enfant.

Enfin, que l'enfant soit gaucher ou droitier, son hémisphère cérébral est plus développé à droite qu'à gauche. Or, le cerveau droit est le siège de la prosodie. Cela explique que les enfants soient particulièrement réceptifs à l'intonation de la voix. Pour cette raison, les comptines sont donc particulièrement adaptées à des derniers.

7.2.3. Les comptines et les jeux sur les mots et les sons

La linguiste russe Marina Yaguello écrit que « chez l'enfant, l'apprentissage de la langue est inséparable des jeux verbaux qui acquièrent par là une valeur pédagogique, d'ailleurs largement auto-pédagogique ». (Yaguello, citée par M. Varraud et V. Alis, 1995, page 45).

Les comptines sont transmises par le biais de la langue. Elles permettent de « découvrir tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue, scander les syllabes puis les manipuler (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...) ». (Programmes du ministère de l'Éducation nationale, cités par M. Goëtz-Georges, 2006, page 27).

« C'est d'abord par la pratique régulière de l'écoute, de la mémorisation et de la diction de comptines et poèmes jouant sur les répétitions, assonances, rimes... que l'on travaille l'affinement de la perception qui permettra d'analyser les mots en sons ». (Lire au CP, 2003, cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 20).

L'enfant de trois ans a encore une notion intuitive de la rime, elle n'est pas encore consciemment repérée. Les comptines vont lui permettre de travailler sur le maniement des sons, d'apprendre à entendre et surtout à écouter les sons de son environnement, à les discriminer, afin de ne pas percevoir la parole comme un flot de bruits continus sans distinction. Ainsi, les comptines « jouent un rôle central dans le développement de la conscience phonologique de l'enfant ». (Trémouroux-Kolp, 2000, citée par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 9).

7.2.4. De la comptine traditionnelle à la comptine pédagogique

Nous observons que les comptines peuvent permettre par ailleurs un travail sur la prononciation et l'articulation (en particulier sur l'opposition des points d'articulation). Elles aident à une bonne maîtrise du langage en s'appuyant sur le rythme qui soutient le mouvement, ce qui permet à l'enfant de mieux articuler et d'avoir une meilleure prononciation.

Les comptines peuvent être utilisées pour favoriser les jeux vocaux et la prise de conscience de la production de la voix. Un travail sur l'intensité peut par exemple être entrepris avec la comptine *Pomme de reinette*, en variant les intensités (*piano*, *forte*). Ici, on peut s'aider du geste : plus l'amplitude du geste est importante, plus les enfants doivent chanter fort, et inversement.

7.2.4.1. Pour jouer avec la syntaxe

« La syntaxe est l'étude des règles qui président à l'organisation du discours, à la construction des phrases, à l'ordre des mots, dans une langue. L'ensemble de ces règles forme la grammaire. [...] Favoriser l'élaboration du langage par la répétition de comptines est une bonne solution pour entraîner les jeunes enfants à l'emploi de structures mal maîtrisées ou ignorées ». (Goëtz-Georges, 2006, page 19).

Les comptines mettent en jeu une multitude de constructions syntaxiques telles que l'affirmation, l'interrogation, la négation, le dialogue, les répétitions et les reformulations. Elles favorisent l'imprégnation de règles linguistiques et de modèles syntaxiques. Elles proposent la manipulation de certaines formes grammaticales, qui ne sont pas forcément employées dans le milieu de l'enfant, et de certains types de phrases.

7.2.4.2. Les comptines pour l'apprentissage des nombres

Lescout affirme que « bien que l'utilité de la comptine en mathématique est peut-être plus limitée que dans le domaine linguistique et rythmique, il ne faudrait pas négliger l'apport de ce petit jeu où les enfants se familiarisent avec le nombre ». (Lescout, 1985, citée par J.-M. Gauthier et C. Lejeune, 2008, page 415). De plus, grâce au rythme, l'enfant peut compter les syllabes.

Les comptines dites numériques vont souvent jusqu'à douze. Elles sont une bonne manière d'apprendre les premiers concepts mathématiques. Elles sont ainsi utilisables avec des enfants très jeunes pour les familiariser aux nombres et aux comptages.

En outre, « la construction des nombres entiers naturels passe par la médiation sensorimotrice, en se servant des doigts de la main. Grâce aux gestes moteurs, les quantités s'impriment dans la mémoire kinesthésique ». (Trémouroux-Kolp, 2000, citée par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 18).

7.2.4.3. Les comptines pour apprendre des concepts

7.2.4.3.1. Le temps

Les trois dimensions du temps sont les suivantes :

- la durée

Cet aspect du temps est travaillé avec la comptine puisque la fin de cette celle-ci peut être estimée par l'enfant.

- le rythme

Pour que l'enfant acquière la notion du temps, il faut qu'il ressente les rythmes. Il s'exprime d'ailleurs par son corps propre sur ces différents rythmes. La comptine lui permet de vivre corporellement différentes notions qui seront mieux intégrées par la suite. Concernant les limites du corps, l'état tonique du bébé se modifie en fonction des intonations rythmées par la mère. Ces manifestations corporelles paraissent nécessaires à l'intégration intuitive du temps.

- la narration

La structure de la comptine est telle qu'elle possède un début et une fin, et le récit s'inscrit dans le temps. On retrouve cette temporalité dans les comptines. La mise en scène d'un récit augmente l'excitation et le partage mère-bébé.

7.2.4.3.2. L'espace

Sur le rythme de la musique, l'enfant bouge, se déplace et occupe l'espace, ce qui lui permet de le découvrir et d'évoluer à l'intérieur de celui-ci.

« Le seul fait de ne plus être statique implique une prise de conscience de l'espace, une sorte d'exploration qui amène l'enfant à organiser cet espace en fonction du corps qui le perçoit par tous ses muscles et doit se situer au centre d'un volume dans lequel il va déployer et instaurer un ordre ». (Gagnard, 1977, citée par J.-M. Gauthier et C. Lejeune, 2008, page 416).

A travers la comptine, l'enfant se place dans un espace projectif et imaginaire où il peut occuper différents rôles.

Bustarret affirme que « la comptine, par ses mouvements et ses déplacements, va donner à l'enfant une prise de conscience spatio-temporelle liée à la qualité de la réception auditive (temps) et visuelle (espace) et aux liaisons établies entre les deux. Cette conscience spatio-temporelle est essentielle au bon développement de l'enfant et à ses différents apprentissages ». (Bustarret, 1982, citée par J.-M. Gauthier et C. Lejeune, 2008, page 416).

7.2.4.4. Comptines et gestualité

L'utilisation de gestes accompagnateurs permet un meilleur apprentissage de la comptine.

Ces comptines mimées sont utilisées dans le but d'obtenir de meilleures capacités d'aisance corporelle et de connaissance du schéma corporel. Elles permettent de travailler sur la fonction symbolique, les repères spatiaux-temporels, la latéralité, le sensori-moteur.

Par ailleurs, l'enfant doit être attentif pour réussir à reproduire correctement et de manière précise les positions et les mouvements demandés.

La production de gestes facilite aussi la communication, les apprentissages et la compréhension, car le geste ajoute du sens aux paroles. On parle de gestes iconiques, c'est-à-dire que le geste donne du sens à l'action. La compréhension étant facilitée, les enfants deviennent plus attentifs. Les comptines représentent l'un des premiers apprentissages de l'utilisation du geste.

Un geste est caractérisé par les cinq critères suivants, réalisés simultanément : « la configuration du geste, son orientation, son emplacement par rapport au corps, son mouvement, ainsi que l'expression du visage ». (Delalande, 2003, cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 7).

Les gestes, réalisés à certains moments de la comptine, donnent ainsi des repères temporels à l'enfant.

« L'un des principaux facteurs relatif à une bonne mémorisation d'une certaine catégorie de comptine par l'enfant consiste à les "faire vivre" ». Les gestes permettent donc une meilleure mémorisation des comptines, les enfants peuvent ainsi en tirer plus de bénéfices. (Trémouroux-Kolp, 2000, citée par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 8).

Grâce à la mémorisation des gestes réalisés, l'enfant se fait des représentations de son corps dans l'espace. Des schèmes d'action vont alors être bâtis sur la base du vécu de l'enfant, ce qui va l'aider à mettre en place son langage.

En utilisant le support de la comptine, on permet à l'enfant de développer une meilleure perception et une « possession » de son corps par rapport à son schéma corporel (haut-bas, gauche-droite, devant-derrrière), ce qui est capital pour la construction du soi.

La comptine mobilise l'enfant entièrement par son corps, elle implique un contact corporel, même minime (doigt, main, genoux...).

« La mélodie et le rythme vocaux appuyés sur le rythme du mouvement du corps rendent plus intéressante et facile l'émission des mots. La comptine est donc un merveilleux outil de stimulation pour tous les enfants ». (Cadotte, 2006, page 2).

Par ailleurs, le courant de la réflexologie, montre l'intérêt des massages des différentes parties du corps. En effet, masser une zone corporelle bien précise aurait des répercussions sur une partie du cerveau déterminée et sur les connexions neuronales. Ainsi, un massage des mains permet un travail au niveau émotionnel et une remobilisation de l'attention auditive en particulier. Il semble donc pertinent d'intégrer des massages des mains aux comptines, par exemple.

Les comptines intégrant des mouvements de balancements sont intéressantes pour faire bouger le liquide présent dans l'oreille interne. Cela a pour conséquence de stimuler les canaux semi-circulaires, nécessaires à l'acquisition de l'équilibre et de la notion d'espace chez l'enfant tout-venant en général, et chez l'enfant aveugle en particulier.

7.2.4.5. La comptine pour le développement de la mémoire

Il est obligatoire d'avoir des capacités mnésiques suffisantes pour ancrer les apprentissages. « Mémoriser est un processus complexe permettant d'enregistrer et de restituer des informations. L'acte de mémorisation demande des efforts, un véritable travail qui requiert l'activité consciente de la personne, de l'élève ». (Tiberghien, 1997, cité par C. Esposito et S. Quarello, 2006, page 6).

Pendant l'apprentissage d'une comptine, l'enfant mémorise à la fois les paroles, la mélodie, les constructions syntaxiques particulières utilisées, le rythme... La comptine donne une musicalité qui aide à la mémorisation et aux automatismes. La mémorisation favorisera l'imprégnation des structures syntaxiques.

Lee et al. soulignent que « les enfants qui acquièrent dans leur mémoire, des sons et de la musique, acquièrent plus facilement les sons du langage et ce qui constitue les phrases ». (Lee et al., 2001, cités par J.-M. Gauthier et C. Lejeune, 2008, page 415).

Les apprentissages effectués pendant la comptine sont en lien avec une représentation mentale de celle-ci, fondée sur le rythme, les rimes, la tonalité... et la répétition de ces caractéristiques.

Rappelons qu'une simple répétition des comptines n'est pas suffisante, mais qu'au contraire, c'est la diversité des présentations et des situations qui va rendre leur utilisation plus efficace.

7.2.4.6. La comptine pour la socialisation de l'enfant

Les comptines facilitent l'intégration de l'enfant dans un groupe. C'est le plaisir de dire, de chanter, d'imiter, d'inventer... ensemble pour favoriser cette intégration.

Elles participent à la mémoire collective du groupe. Les enfants doivent s'accorder en même temps pour chanter les mêmes paroles, mémoriser les mêmes rythmes et les mêmes intonations...

Au niveau relationnel, elles sont également source de plaisir commun et d'attention réciproque. Elles sont bénéfiques pour l'installation de la relation parents-bébé, ainsi que pour soutenir et intervenir précocement en cas de troubles relationnels.

Par ailleurs, la comptine est neutre et n'oblige pas l'enfant à s'engager personnellement. Elle incite également à l'imitation par l'enfant.

Enfin, plusieurs émotions sont révélées par la comptine : la joie, l'envie, l'impatience, l'excitation...

8. Objectifs du mémoire

Les objectifs de ce mémoire sont les suivants :

- Montrer l'apport des comptines dans le développement du langage chez l'enfant,
- Adapter les comptines du commerce aux objectifs spécifiques de rééducation des retards de parole et de langage,
- Proposer ces comptines simplifiées aux orthophonistes afin de montrer leur utilité auprès de ces enfants,
- Tenir compte de leurs avis dans le but d'améliorer les comptines adaptées.

9. Hypothèses de travail

Les hypothèses du travail sont :

- Les comptines, outils fréquemment utilisés en maternelle, sont utilisées dans le cadre des rééducations des retards de parole et de langage.
- Les comptines classiques ne répondent pas aux besoins des enfants présentant ces pathologies.
- Une simplification des comptines, adaptées aux besoins de ces enfants, est intéressante pour leur prise en charge.

Sujets, matériel et méthode

1. Sujets de l'étude

Le travail réalisé concerne les jeunes enfants jusque l'âge de 6 ans, présentant un retard de parole et/ou de langage, dans le cadre de pathologies diverses (déficience intellectuelle, autisme, Infirmité Motrice Cérébrale...).

2. Méthode

2.1. Création d'un questionnaire à destination des orthophonistes

Le sujet de ce mémoire est parti d'une constatation : les comptines sont un support fréquemment utilisé en maternelle. Comme nous l'avons vu, elles représentent un outil pédagogique intéressant.

Le premier travail du mémoire a donc été de créer un questionnaire à destination des orthophonistes, exerçant en libéral ou en structure. L'objectif de celui-ci était de voir si les orthophonistes utilisaient des comptines dans le cadre de leurs rééducations, et si elles trouvaient que ce support était suffisamment adapté aux pathologies rencontrées, et plus particulièrement aux retards de parole et de langage.

Le questionnaire initial figure en annexe (*annexe 1, page 3*). Les réponses ont ensuite été analysées.

Analyses quantitative et qualitative du questionnaire soumis à 12 orthophonistes :

Profil de l'orthophoniste :

1) Depuis combien de temps exercez-vous ?

2) Où travaillez-vous ? (cocher la bonne proposition)

- en libéral
- en structure ou en centre (préciser le lieu)
- en hôpital
- autre (préciser)

3) Dans quelle ville travaillez-vous ?

Usage des comptines dans votre pratique professionnelle :

4) Utilisez-vous des comptines lors de vos rééducations ?

5) Si oui, lesquelles ?

Il était primordial de savoir si les comptines étaient un support employé en séances. 7 orthophonistes sur 12 interrogées utilisent des comptines pour leur rééducation.

6) Où trouvez-vous ces comptines ? (cocher la ou les bonne(s) proposition(s))

- auprès d'éditions spécialisées dans l'orthophonie
- auprès d'éditions spécialisées dans l'enseignement
- autre (préciser)

Cette question a été posée afin de savoir si un recueil de comptines adaptées pouvait être nécessaire. On remarque que les comptines utilisées appartiennent à du matériel qui n'est pas spécifique à l'orthophonie, d'où l'intérêt de créer un matériel adapté. Les comptines proviennent surtout de livres ou de CD pour enfants, venant du commerce ou d'Internet, ou de livres à destination des enseignants ou des professionnels de la petite enfance (crèche...).

7) Pour quels types de pathologies/troubles utilisez-vous ces comptines ?

Cette question paraît intéressante pour cibler l'utilisation des comptines dans un large panel de pathologies : troubles articulatoires, troubles praxiques, trisomie, surdité, autisme, dysphasie, déficience intellectuelle, retard psychomoteur, pathologies vocales et difficultés de gestion du souffle, difficultés relationnelles, Infirmité Motrice Cérébrale, absence ou retard de parole et/ou de langage.

8) Avec des enfants de quel âge ?

Cette question permet de fixer l'âge des enfants auxquels on proposera les comptines. Les âges concernés s'étendent de 0 à 6 ans, avec une cible plus précise visant les enfants de 2-3 ans à 6 ans. On choisira de centrer notre travail sur les enfants âgés de moins de 6 ans.

9) A quelle fréquence utilisez-vous les comptines ?

Les comptines sont un support fréquemment utilisé par 5 orthophonistes sur 7 les utilisant.

10) Ce support est-il bien accepté par les enfants ?

Cette question permet de savoir si ce support plaît aux enfants, ce qui est un critère important pour obtenir leur adhésion. Toutes les orthophonistes les utilisant témoignent que les enfants qu'elles suivent portent un intérêt pour les comptines.

Avantages/manques concernant les comptines :

11) Quel(s) avantage(s) tirez-vous de l'utilisation des comptines ? (cocher la ou les bonne(s) proposition(s))

- utilisation de gestes facilitateurs
- utilisation de marionnettes
- activité ludique
- prix du matériel abordable
- support facilement accessible (livres, internet...)
- support audio possible
- comptines connues par les enfants, souvent reprises à la maison ou à l'école
- autre(s) (préciser)

On retrouve :

- l'utilisation de gestes facilitateurs pour 9 orthophonistes,
- le fait que ce soit une activité ludique pour 6 orthophonistes,
- la possibilité d'avoir un support audio pour 7 orthophonistes,
- le fait que les comptines soient connues et reprises à la maison ou à l'école pour 6 orthophonistes.

12) Quel(s) manque(s) éprouvez-vous en ce qui concerne ce matériel ? (cocher la ou les bonne(s) proposition(s))

- comptines parfois trop difficiles sur le plan lexical
- comptines parfois trop difficiles sur le plan syntaxique ou morpho-syntaxique
- comptines contenant des mots trop difficiles à articuler pour les enfants
- comptines trop courtes
- comptines trop longues
- comptines qui exploitent des thèmes qui intéressent peu les enfants
- autre(s) (préciser)

Cette question va permettre d'adapter ou de créer des comptines en essayant de réduire au maximum les défauts rencontrés dans les comptines non spécifiques :

- comptines trop difficiles sur le plan lexical pour 7 orthophonistes,
- comptines trop difficiles sur le plan syntaxique ou morpho-syntaxique pour 8 orthophonistes,
- comptines trop difficiles à articuler par les enfants pour 6 orthophonistes.

Participation à cette étude :

13) Seriez-vous intéressé(e) par des comptines adaptées à de jeunes enfants présentant des retards de parole ou de langage ?

14) Accepteriez-vous de les proposer à vos jeunes patients ?

Toutes les orthophonistes contactées sont intéressées pour proposer les comptines simplifiées à leurs patients.

15) Accepteriez-vous de me faire un retour sur ces comptines (votre avis quant à la pertinence de ce travail, avantages tirés, manques éventuels, adaptations possibles) ?

9 orthophonistes sur 12 ont accepté de nous faire un retour sur celles-ci, afin d'effectuer des modifications de l'outil créé.

Au vu des réponses à ce questionnaire, nous avons donc remarqué que les comptines étaient un outil de rééducation à part entière, mais qu'il n'était pas suffisamment adapté aux besoins des jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage. Le travail de simplification des comptines classiques prenait alors tout son sens.

2.2. Recherche de comptines

Une compilation de comptines, trouvées dans des livres du commerce, dans des CD audio pour enfants et sur Internet, a été réalisée afin d'analyser leur contenu et leur forme.

Exemples de comptines trop complexes sur le plan du vocabulaire :

La guenon

*« La guenon danse la gigue
en mangeant des figues
Elle drague Rodrigue,
le fameux gaillard très rigolard ».*

Marie Goëtz

Comptine tirée du livre « Apprendre à parler avec des comptines » de M. Goëtz-Georges, éditions Retz.

Au zoo

« Au zoo,	Les zibelines,
Qui zézaye ?	Dans les ténèbres,
Au zoo,	Les onze zèbres.
Qui zozote ?	Tant et si bien
Sont-ce les cobayes ?	Que le gardien
Sont-ce les coyotes ?	Qui les surveille
Sur le talus,	Se met du foin
C'est le zébu,	Dans les oreilles ».
Sur la colline,	

Comptine extraite du livre « Comptine pour ne pas zozoter », P. Coran et P. Lemaître, éditions Casterman.

Exemples de comptines trop complexes sur le plan syntaxique :

Promenons-nous dans les bois :

« Promenons-nous dans les bois	Loup, y es-tu ?
Pendant que le loup n'y est pas	Non !
Si le loup y était	Entends-tu ?
Il nous mangerait	Oui !
Mais comme il n'y est pas	Que fais-tu ?
Il nous mangera pas.	Je mets ma chemise... »

Comptine extraite du livre-CD « Chansons et comptines de notre enfance, 50 chansons, 75 comptines et des jeux ».

Mon poisson rouge :

« Plouc

Il vient d'avaler une bulle d'air

Plouf

Il vient de plonger ainsi qu'un éclair

Plaf

Il cogne son nez contre son rocher

Couic

On ne le voit plus, il a disparu ».

Comptine extraite du livre-CD « Chansons et comptines de notre enfance, 50 chansons, 75 comptines et des jeux ».

Exemples de comptines trop difficiles à articuler :

Chauve-souris :

« Si une souris blanche

Est une souris grise

Qui ôte sa chemise,

La souris grise est-elle

Une chauve-souris

Qui a ôté ses ailes ?

Si la chauve-souris

Est une souris chauve,

Y a-t-il dans les cieux

Des souris à cheveux ? »

Comptine tirée du livre « Comptines pour ne pas chuintier », P. Coran et P. Lemaître, éditions Casterman.

P'tit lapin plein de poils :

« P'tit lapin plein de poils

P'tit lapin plein de poils

P'tit lapin plein de poils partout

Par devant, par derrière

Par dessus, par dessous

P'tit lapin plein de poils partout

P'tite souris...

Petit chat »

Comptine tirée du livre-CD « 80 comptines à mimer et jeux de doigts », Éveil et Découverte.

Exemples de comptines manquant de sens :

Bateau sur l'eau :

« Bateau sur l'eau

La rivière la rivière

Bateau sur l'eau

La rivière au bord de l'eau ».

Comptine extraite du livre-CD « Chansons et comptines de notre enfance, 50 chansons, 75 comptines et des jeux ».

« Pendant que tu dors

Je mange des harengs saurs

Pendant que tu lis

Je mange des raviolis

Pendant que tu sors

Je dévore ».

Marie Goëtz

Comptine tirée du livre « Apprendre à parler avec des comptines » de M. Goëtz-Georges, éditions Retz.

Exemples de comptines trop longues :

Bleu, rouge, vert :

*« Pour dessiner des fleurs
aux couleurs du bonheur
il nous faut trois couleurs
bleu, rouge, vert.*

*Pour peindre une souris
qui revient de Paris
il faut trois coloris
bleu, rouge, vert.*

*Pour peindre une maison
à toutes les saisons
il faut trois jolis tons
bleu, rouge, vert.*

*Pour décorer la mer
de voiles dans les airs
il faut du bleu
il faut du vert.*

Comptine extraite du livre « Ateliers en maternelle, comptines et petits poèmes pour les 4-5 ans », P. Dufayet et Y. Jenger-Dufayet, éditions Nathan.

La sole :

*La sole a sali son lit de sable
Mais la mer, infatigable,
A lavé le lit de sable,
Que la sole avait sali.
Alors la sole a dormi
Sans salir son lit de sable
Mais la mer, infatigable,
Sans cesse lava le lit.*

*Et le lit devint plus lisse
Que le dos d'une écrevisse
Et la sole fit naufrage,
Un matin, sur une plage.
Elle se sentit si triste
Qu'elle héla un touriste.
Aujourd'hui, elle rissole
Au fond d'une casserole.*

Comptine tirée du livre « Comptines pour ne pas zozoter », P. Coran et P. Lemaître, éditions Casterman.

On constate que, bien souvent, les comptines sont trop complexes à la fois au niveau du vocabulaire et de l'articulation, au niveau de la syntaxe et de la mémoire... Elles combinent donc plusieurs difficultés.

2.3. Adaptation des comptines

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les comptines classiques ne sont pas adaptées aux besoins des enfants que nous recevons en rééducation, en particulier aux jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage. Il a donc été nécessaire de les adapter, en les simplifiant et en recherchant des objectifs de travail précis.

Le nombre de comptines trouvées étant très important, nous avons décidé d'en sélectionner une vingtaine, en prenant soin de les choisir courtes et simples, afin de ne pas surcharger la mémoire des enfants. Nous les avons choisies en fonction de la longueur, du thème abordé, du rythme, de la mélodie si celle-ci était déjà connue...

Il est essentiel que le niveau des comptines ne soit que légèrement au-dessus des capacités actuelles de l'enfant, afin de ne pas le mettre en situation d'échec, ce qui entraînerait une démotivation de celui-ci et une baisse de l'estime de soi, pour l'enfant, mais également pour ses parents.

Les 17 comptines de base sont les suivantes :

1. Je dis bonjour
2. La comptine des prénoms
3. Les petits lapins
4. Le petit lapin
5. *Comptine créée*
6. La comptine des saisons
7. Toc ! Toc ! Toc ! Monsieur Pouce
8. La souris et l'éléphant
9. Pour qui sont ces bottes ?
10. Qui a pris le chocolat ?
11. Le chocolat
12. Atchoum !
13. Hou hou ! voici le loup
14. Voici la ruche
15. Mon petit doigt m'a dit
16. Où sont mes poussins ?
17. L'automate.

Nous avons ensuite entrepris notre travail de simplification de ces comptines.

Comptine n° 1 : « Je dis bonjour »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Je dis bonjour (<i>le pouce est levé, les autres doigts sont pliés</i>)	Je dis bonjour (<i>pouce levé</i>)	
Je dis bonjour à ma maman (<i>le pouce et l'index se touchent</i>)	Bonjour maman (<i>pouce et index se touchent</i>)	Raccourcissement du vers
Je dis bonjour à mon papa (<i>le pouce et le majeur se touchent</i>)	Bonjour papa (<i>pouce et majeur</i>)	Idem
Je dis bonjour à la maîtresse (<i>le pouce et l'annulaire se touchent</i>)	Bonjour maîtresse (<i>pouce et annulaire</i>)	Idem
Et le tout-petit salue tous mes amis (<i>poing fermé, petit doigt levé</i>)	Et le tout-petit dit (<i>petit doigt levé</i>) : bonjour tous les amis !	Raccourcissement du vers et simplification lexicale
Je vous souhaite un bon lundi... (<i>ou autre jour</i>)		Suppression du vers

Comptine n°2 : « La comptine des prénoms »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
1, 2, 3	1, 2, 3	
Qui est là ?	Qui est là ?	
Sébastien, Sébastien	Nicolas,	
Sébastien, c'est toi !	Nicolas	
	1, 2, 3	Allongement de la comptine afin de répéter la forme interrogative « Qui est là ? »
	Qui est là ?	
	Nicolas, c'est toi ! <i>(pointer son doigt vers l'enfant)</i>	Ajout d'un geste de pointage

Autre version : pour un prénom bisyllabique ou monosyllabique

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
1, 2, 3	1, 2, 3	
Qui est là ?	Qui est là ?	
Luc, Luc	C'est Hugo, c'est Hugo	
Luc, c'est toi !		
	1, 2, 3	Allongement de la comptine afin de répéter la forme interrogative « Qui est là ? »
	Qui est là ?	
	C'est Hugo, c'est toi ! <i>(pointer son doigt vers l'enfant)</i>	Ajout d'un geste de pointage

On peut personnaliser la comptine adaptée en prenant n'importe quel prénom, les enfants appréciant avoir leur prénom dans une comptine.

Comptine n°3 : « Les petits lapins » adaptée en « Petits lapins, petites souris »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
1 petit lapin (<i>pouce</i>)	Un petit lapin (<i>pouce</i>)	
rencontre un autre petit lapin (<i>index-pouce : rapprocher les doigts</i>)	Deux petits lapins (<i>pouce + index</i>)	Simplification lexicale : suppression du verbe « rencontre »
cela fait... (<i>écarter les doigts</i>)		Simplification syntaxique : suppression de ce vers
2 petits lapins copains	Deux petits lapins copains (<i>pouce et index se touchent plusieurs fois</i>)	Ajout de geste
2 petits lapins (<i>index-pouce</i>)	Une petite souris (<i>pouce de l'autre main</i>)	
rencontrent un autre petit lapin (<i>majeur-index-pouce : rapprocher les doigts</i>)	Deux petites souris (<i>pouce + index</i>)	Simplification lexicale : suppression du verbe « rencontre »
cela fait... (<i>écarter les doigts</i>)		Simplification syntaxique : suppression de ce vers
3 petits lapins copains	Deux petites souris amies (<i>pouce et index se touchent plusieurs fois</i>).	
3 petits lapins (<i>majeur-index-pouce</i>)		
rencontrent un autre petit lapin (<i>annulaire</i>)		
cela fait... (<i>écarter les doigts</i>)		
4 petits lapins copains		
4 petits lapins (<i>annulaire-majeur-index-pouce</i>)		
rencontrent un autre petit lapin (<i>auriculaire</i>)		
cela fait... (<i>écarter les doigts</i>)		
5 petits lapins copains !		

Nous avons raccourci cette comptine afin de ne pas surcharger la mémoire de l'enfant et nous avons simplifié la gestuelle qui était trop compliquée au niveau des doigts. En effet, la dissociation des doigts (*exemple* : toucher pouce-index, pouce-majeur...) n'est possible qu'à partir de 4-6 ans.

Comptine n°4 : « Le petit lapin » (comptine inspirée d'une comptine anglaise)

Texte adapté	Types d'adaptations
Un petit lapin court dans le jardin (<i>tourner avec son index dans la paume de l'enfant</i>)	Structure de phrase simple (sujet-verbe-complément) et geste à réaliser
Un pas, deux pas (<i>monter en marchant vite avec index et majeur le long du bras de l'enfant</i>)	Geste à réaliser
Guili guili là ! (<i>chatouiller légèrement, avec les deux doigts qui ont monté le long du bras, dans le cou de l'enfant</i>)	Geste à réaliser

Cette comptine est intéressante car elle permet un contact physique avec l'autre au moment des chatouilles. Il faut néanmoins veiller à ce que ces dernières ne sont pas trop excitantes pour l'enfant.

Comptine n°5 : « La comptine câline » (comptine créée)

Texte créé	Types d'adaptations
Un câlin pour le lapin (<i>se balancer, deux mains sur les bras</i>)	Présence de rimes entre les deux noms du vers et ajout de geste
Un bisou pour le hibou (<i>faire un bisou</i>)	Idem
Une caresse pour la princesse (<i>effleurer la joue /la main avec la main</i>)	Idem
Et toi... dans mes bras ! (<i>entourer l'enfant de nos bras</i>)	Idem

Cette comptine a été créée en intégrant des rimes entre les deux noms de chaque vers, ce qui favorise la discrimination auditive.

Elle permet aussi un contact physique avec l'enfant.

Comptine n°6 : « La comptine des saisons »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Miummium chante le printemps		
Ah ah murmure l'été		
Ouh ouh frissonne l'automne		
Brr brr grelotte l'hiver		
Au printemps, p'tites feuilles	Au printemps, petites feuilles <i>(mimer « petit » entre pouce et index)</i>	Ajout de geste
En été, grandes feuilles	En été, grandes feuilles <i>(mimer « grand » en écartant les mains)</i>	Idem
En automne, plein d'feuilles	En automne, plein de feuilles <i>(mimer les feuilles qu'on jette en l'air)</i>	Idem
En hiver, plus d'feuilles.	En hiver, plus de feuilles. <i>(mimer mains vides et mine déconfite)</i>	Idem

Nous avons raccourci cette comptine en ne gardant que le dernier paragraphe . En effet, le premier paragraphe de la comptine initiale n'est pas pertinent en ce qui concerne les onomatopées (*exemple* : « *Miummium chante le printemps* »). Cela n'évoque rien à l'enfant et il semble difficile de parler du « bruit » que fait une saison.

Comptine n°7 : « Toc ! Toc ! Toc ! Monsieur Pouce »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
<i>Frappez trois petits coups sur le poing fermé de l'enfant, pouce caché à l'intérieur. Le pouce reste d'abord bien au chaud, puis il se décide à sortir.</i>		
- Toc ! Toc ! Toc !	- Toc ! Toc ! Toc !	
Monsieur Pouce, c'est l'heure !	Monsieur pouce ! <i>(avec votre main droite, taper sur votre poing gauche fermé, pouce dedans)</i>	Suppression de la formule « c'est l'heure ! », qui n'évoque rien à l'enfant
- Chut, je dors !	- Chut ! Je dors ! <i>(faire la voix du pouce qui râle et mettre l'index sur la bouche au « chut »)</i>	Ajout du geste du « chut »
- Toc ! Toc ! Toc !	- Toc ! Toc ! Toc !	
Monsieur Pouce, c'est l'heure !	Monsieur pouce ! <i>(idem)</i>	Suppression de la formule « c'est l'heure ! »
- Bon, d'accord, je sors !	- Chut ! Je dors ! <i>(faire la voix du pouce qui râle et mettre l'index sur la bouche au « chut »)</i>	Allongement de la comptine pour faire intégrer à l'enfant la structure « Toc ! Toc ! Toc ! Monsieur Pouce → Chut ! Je dors ! »
Bonjour !	- Toc ! Toc ! Toc !	
	Monsieur pouce ! <i>(idem)</i>	
	- Bon, je sors ! <i>(sortir le pouce du poing)</i>	
	Bonjour les enfants ! (ou : bonjour « prénom de l'enfant » !) <i>(agiter le pouce en le pliant plusieurs fois devant l'enfant comme pour le saluer)</i>	Ajout de geste

Comptine n°8 : « La souris et l'éléphant »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
J'ai vu une souris grande comme ça,	J'ai vu une souris grande comme ça ! <i>(geste de « grand » avec les bras)</i>	
et un crocodile petit comme ça !	et un éléphant petit comme ça ! <i>(pouce et index rapprochés)</i>	
J'ai vu une araignée grande comme ça,		Raccourcissement de la comptine
et un serpent petit comme ça !		
J'ai vu une fourmi grande comme ça,		
et un éléphant petit comme ça !		
Est-ce que tu me crois ? <i>(alterner grands/petits gestes)</i>	Tu me crois ? <i>(pointer l'index vers l'autre)</i>	Simplification syntaxique

Comptine n°9 : « Pour qui sont ces bottes ? » adaptée en « La comptine des gourmands »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Pour qui sont ces bottes ?	Pour qui est le flan ?	
Pour la marmotte.	C'est pour maman, c'est pour maman	Insertion de la tournure « c'est pour... »
Pour qui est ce foulard ?	Pour qui est le nougat ?	
Pour le homard.	C'est pour papa, c'est pour papa	Idem
Pour qui sont ces lunettes ?	Pour est qui le chocolat ?	
Pour la chouette.	C'est pour moi, c'est pour moi (<i>index vers soi</i>). <u>Variante pour le dernier vers</u> : C'est pas pour toi, c'est pas pour toi ! (<i>faire « non » avec l'index</i>).	Idem et ajout de geste

Les mots choisis permettent de conserver les rimes et sont censés être connus entre 3 et 5 ans.

Comptine n°10 : « Qui a pris le chocolat ? » adaptée en « Qui a mangé le chocolat ? »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Qui a pris le chocolat ?	Qui a mangé le chocolat ?	Modification de la structure interrogative « qui a pris...? » par « qui a mangé...? »
Ce n'est pas moi, c'est le chat !	C'est pas moi, c'est pas moi	Modification de la forme négative « ce n'est pas... » par « c'est pas... », plus représentative de l'oral
	Qui a mangé le chocolat ?	
	C'est pas moi, c'est le chat.	
Qui a grignoté les biscuits ?	Qui a mangé le biscuit ?	Modification de la structure interrogative « qui a grignoté...? » par « qui a mangé...? »
C'est Lili la petite souris !	C'est pas lui, c'est pas lui	Insertion du pronom personnel « lui »
	Qui a mangé le biscuit ?	
	C'est pas lui, c'est la souris.	
Qui a barboté les bonbons ?	Qui a mangé le chou ?	Modification de la structure interrogative « qui a barboté...? » par « qui a mangé...? »
C'est le hérisson glouton !	C'est pas nous, c'est pas nous	Insertion du pronom personnel « nous »
	Qui a mangé le chou ?	
	C'est pas nous, c'est le loup.	
Qui a chipé les caramels ?		
C'est mon ami l'hirondelle !		
Qui a avalé la guimauve ?		
C'est le lapin qui se sauve !		
Qui a mangé le dessert ?		
C'est un drôle de dromadaire !		
Qui aura mal à l'estomac ?		
Heu !... Ce sera peut-être moi !		

Nous avons conservé les rimes. De plus, à chaque forme interrogative répétée, on associe le geste d'interrogation avec les deux mains. On peut aussi ajouter les gestes Makaton du chat et de la souris, et le geste du loup (mains autour de la bouche arrondie), ainsi que des pointages pour les pronoms personnels.

Comptine n°11 : « Le chocolat »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
AAAAA j'ai du chocolat	A, a, a j'ai du chocolat	Réduction du nombre de voyelles à répéter
E é é é é je vais le manger	E, é, é je vais le manger <i>(geste de « manger » avec les doigts)</i>	Idem et ajout de geste
I i i i i il est trop petit	I, i, i il est trop petit <i>(pouce et index rapprochés)</i>	Idem et ajout de geste
O o o o o j'en veux un plus gros	O, o, o j'en veux un plus gros <i>(geste de « grand » avec les bras)</i>	Idem et ajout de geste
U u u u u tu n'en auras plus	U, u, u tu n'en auras plus <i>(geste du « non » avec l'index et de la tête)</i>	Idem et ajout de geste
A é i o u !	A, é, i, o, u ! Turlututu ! <i>(tapoter 4 fois le bout du nez)</i>	Ajout d'un mot comique, plaisant aux enfants + geste

Comptine n°12 : « Atchoum ! »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Atchoum !	Atchoum ! (<i>mime d'éternuer</i>)	Ajout de geste
Le soleil s'est caché	Le soleil se cache (<i>se cacher les yeux avec les mains</i>)	Simplification syntaxique : remplacement du passé composé par du présent de l'indicatif + ajout de geste
Atchoum !	Atchoum ! (<i>mime</i>)	Ajout de geste
L'hiver est arrivé	Voilà l'hiver (<i>greloter</i>)	Simplification syntaxique : suppression du passé composé et ajout du présentatif « voilà »
Atchoum !	Atchoum ! (<i>mime d'éternuer</i>)	Ajout de geste
Le ciel s'est enrhumé	Le ciel a un rhume (<i>se frotter le nez</i>)	Simplification syntaxique : remplacement du passé composé par du présent de l'indicatif + ajout de geste
Atchoum !	Aaaaaatchoum ! (<i>mime d'éternuer</i>)	Ajout de geste
Il a éternué		
AAAAAAAtchoum !		
Des milliers de flocons	Plein plein plein de neige (<i>faire tomber doucement les mains de haut en bas, en bougeant les doigts</i>)	Simplification lexicale + ajout de geste
Sur les toits des maisons...	Sur le toit des maisons...	

Comptine n°13 : « Hou hou ! voici le loup »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Petits pouces ont peur du loup	Petit pouce a peur du loup	Simplification syntaxique : transposition du vers au singulier
Courent par ici	Il court <i>(faire courir le pouce)</i>	Simplification syntaxique : idem + ajout de geste
Sautent par là	Il saute <i>(faire sauter le pouce)</i>	Simplification syntaxique : idem + ajout de geste
Hou Hou	Hou, hou !	
Voici le loup	C'est le loup ! <i>(mains autour de la bouche bien arrondie)</i>	Ajout du présentatif « c'est »
Cachez-vous.	Petit pouce, cache-toi ! <i>(pouce caché dans le poing)</i>	Simplification syntaxique : idem + ajout de geste

Comptine n°14 : « Voici la ruche » → « Voici la maison des abeilles »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Voici la ruche	Voici la maison des abeilles	Simplification lexicale
Mais les abeilles, où sont-elles ?	Elles sont où, les abeilles ?	Simplification syntaxique : la structure interrogative « mais les abeilles, où sont-elles? » a été transformée en « elles sont où, les abeilles ? », forme plus employée à l'oral
Elles sont cachées	Elles se cachent	
Tout au fond de la ruche	Tout au fond de la maison.	
Elles vont sortir une à une	Attention ! Elles sortent :	Simplification syntaxique
1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5 <i>(compter sur les doigts)</i> Zzzzzzz !	Ajout du geste de comptage, du geste Makaton de l'abeille ou du geste Borel du [z] + ajout de l'onomatopée du bruit des abeilles

Comptine n°15 : « Mon petit doigt m'a dit »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
Mon petit doigt m'a dit	Mon petit doigt m'a dit	
Il faut aller au lit	Il faut aller au lit	
Mais le gros pouce a protesté	Mais gros pouce a râlé	Simplification lexicale
Il est trop tôt pour se coucher	Je (ne) veux pas me coucher <i>(faire « non » avec l'index et de la tête)</i>	Ajout de geste
Au lit ! au lit ! taratata au lit ! au lit !	Au lit, au lit rikiki	Conservation d'un mot comique, qui plaît aux enfants
Tarata maman m'a mise au lit rikiki	Fais dodo, fais dodo, gros costaud ! <i>(mime de dormir)</i>	Conservation d'un mot comique + ajout de geste
Et je n'ai plus rien entendu lenturlu.		

Comptine n°16 : « Où sont mes poussins ? »

Texte original	Texte adapté (niveau 1)	Types d'adaptations
Où sont mes poussins ? crie la poule	Où sont mes poussins ? dit la poule <i>(geste d'interrogation avec les deux mains)</i>	Ajout de geste
- Ils ne sont pas sous le platane, crie l'âne.	- Ils ne sont pas dans le jardin, dit le chien <i>(faire « non » avec l'index et de la tête)</i>	Idem
- Ils ne sont pas dans la rue, crie la tortue.	- Ils ne sont pas dans la maison, dit le mouton.	Idem
- Ils ne sont pas sur le pont, crie le dindon.	- Ils ne sont pas dans le seau, dit l'oiseau.	Idem
- Ils ne sont pas dans la mare, crie le canard.	- Ils ne sont pas dans la salle, dit le cheval.	Idem
- Ne faites pas tant de bruit, ils sont ici, dans leur nid ! dit la souris.	- Chut ! Plus de bruit <i>(index sur la bouche)</i> , ils sont ici, dans leur nid ! dit la souris.	Idem

Texte original	Texte adapté (niveau 2)	Types d'adaptations
Où sont mes poussins ? crie la poule	Où sont mes poussins ? dit la poule <i>(geste d'interrogation avec les deux mains)</i>	Ajout de geste
- Ils ne sont pas sous le platane, crie l'âne.	- Ils ne sont pas dans le bassin, crie le lapin <i>(faire « non » avec l'index et de la tête).</i>	Idem
- Ils ne sont pas dans la rue, crie la tortue.	- Ils ne sont pas dans la mare, crie le canard.	Idem
- Ils ne sont pas sur le pont, crie le dindon.	- Ils ne sont pas sous le coquelicot, crie l'agneau.	Idem
- Ils ne sont pas dans la mare, crie le canard.	- Ils ne sont pas près du rideau, crie le crapaud.	Idem
- Ne faites pas tant de bruit, ils sont ici, dans leur nid ! dit la souris.	- Chut ! Plus de bruit <i>(index sur la bouche)</i> , ils sont ici, dans leur nid ! dit la souris.	Idem

Texte original	Texte adapté (niveau 3)	Types d'adaptations
Où sont mes poussins ? crie la poule	Où sont mes poussins ? dit la poule <i>(geste d'interrogation avec les deux mains)</i>	Ajout de geste
- Ils ne sont pas sous le platane, crie l'âne.	- Ils ne sont pas sur la barrière, crie la vipère <i>(faire « non » avec l'index et de la tête).</i>	Idem
- Ils ne sont pas dans la rue, crie la tortue.	- Ils ne sont pas dans le hangar, crie le têtard.	Idem
- Ils ne sont pas sur le pont, crie le dindon.	- Ils ne sont pas dans le ruisseau, crie le veau.	Idem
- Ils ne sont pas dans la mare, crie le canard.	- Ils ne sont pas dans l'écurie, crie la brebis.	Idem
- Ne faites pas tant de bruit, ils sont ici, dans leur nid ! dit la souris.	- Chut ! Plus de bruit <i>(index sur la bouche)</i> , ils sont ici, dans leur nid ! dit la souris.	Idem

Nous avons créé 3 niveaux de difficulté pour cette comptine : niveau 1 pour les 3 ans, niveau 2 pour les 4 ans et niveau 3 pour les 5 ans.

Nous avons conservé des rimes, et le vocabulaire utilisé est celui censé être acquis par les enfants de 3, 4 ou 5 ans (comme le précise P. Boisseau).

Comptine n°17 : « L'automate » → « On s'ennuie ! »

Texte original	Texte adapté (niveau 1)	Types d'adaptations
L'automate s'ennuyait : il a décidé d'aller marcher.	Le monsieur s'ennuie : il va marcher	Simplification syntaxique : changement de l'imparfait en présent de l'indicatif et du passé composé en futur en « aller »
Marcher, marcher, marcher, marcher (faire deux pas)	Marcher, marcher, marcher (faire des petits pas avec l'index et le majeur)	Répétition du verbe 3 fois seulement
L'automate se réchauffait : il a décidé d'aller nager.	Le poisson s'ennuie : il va nager	Simplification syntaxique : idem
Nager, nager, nager, nager (deux mouvements de bras)	Nager, nager, nager (bouger les mains jointes de gauche à droite)	Idem
L'automate se grattait : il a décidé de s'balancer.	Le petit garçon s'ennuie : il va jouer	Simplification syntaxique : idem
Balancer, balancer, balancer, balancer (faire trois mouvements d'épaules)	Jouer, jouer, jouer (taper sur ses genoux avec les deux mains)	Idem
L'automate s'impatientait : il a décidé de sauter.	Le petit oiseau s'ennuie : il va voler	Simplification syntaxique : idem
Sauter, sauter, sauter, sauter. (deux sauts)	Voler, voler, voler. (battre des deux mains ensemble)	Idem

Texte original	Texte adapté (niveau 2)	Types d'adaptations
L'automate s'ennuyait : il a décidé d'aller marcher.	Le magicien s'ennuie : il va se réchauffer	Simplification syntaxique : idem
Marcher, marcher, marcher, marcher <i>(faire deux pas)</i>	Se réchauffer, se réchauffer, se réchauffer <i>(se frotter les mains l'une contre l'autre)</i>	Idem
L'automate se réchauffait : il a décidé d'aller nager.	La princesse s'ennuie : elle va chanter	Simplification syntaxique : idem
Nager, nager, nager, nager <i>(deux mouvements de bras)</i>	Chanter, chanter, chanter <i>(faire semblant d'avoir un micro dans la main)</i>	Idem
L'automate se grattait : il a décidé de s'balancer.	La sorcière s'ennuie : elle va se maquiller	Simplification syntaxique : idem
Balancer, balancer, balancer, balancer <i>(faire trois mouvements d'épaules)</i>	Se maquiller, se maquiller, se maquiller <i>(faire semblant de se maquiller)</i>	Idem
L'automate s'impatientait : il a décidé de sauter.	Le géant s'ennuie : il va colorier	Simplification syntaxique : idem
Sauter, sauter, sauter, sauter. <i>(deux sauts)</i>	Colorier, colorier, colorier. <i>(bouger le poignet)</i>	Idem

Texte original	Texte adapté (niveau 3)	Types d'adaptations
L'automate s'ennuyait : il a décidé d'aller marcher.	Le caneton s'ennuie : il va pêcher	Simplification syntaxique : idem
Marcher, marcher, marcher, marcher (faire deux pas)	Pêcher, pêcher, pêcher (lancer une ligne imaginaire et la ramener en moulinant)	Idem
L'automate se réchauffait : il a décidé d'aller nager.	La jument s'ennuie : elle va trotter	Simplification syntaxique : idem
Nager, nager, nager, nager (deux mouvements de bras)	Trotter, trotter, trotter (faire des « clac clac » avec la langue et de petits coups rapides sur les genoux avec les mains)	Idem
L'automate se grattait : il a décidé de s'balancer.	Le robot s'ennuie : il va gigoter	Simplification syntaxique : idem
Balancer, balancer, balancer, balancer (faire trois mouvements d'épaules)	Gigoter, gigoter, gigoter (bouger dans tous les sens, avec les mains et les bras)	Idem
L'automate s'impatientait : il a décidé de sauter.	Le pirate s'ennuie : il va chatouiller	Simplification syntaxique : idem
Sauter, sauter, sauter, sauter. (deux sauts)	Chatouiller, chatouiller, chatouiller. (chatouiller l'autre)	Idem

Nous avons également créé 3 niveaux de difficulté, comme pour la comptine précédente. Cette fois encore, les mots utilisés sont ceux censés être maîtrisés par les enfants de 3, 4 ou 5 ans. Les gestes ont été modifiés, afin de correspondre aux verbes choisis.

Nous avons tenté de classer les comptines adaptées de la plus simple à la plus complexe, avec des niveaux croissants de difficulté pour certaines.

2.4. Distribution des comptines et du questionnaire aux orthophonistes

Les comptines (initiales et simplifiées) ont ensuite été distribuées aux orthophonistes qui étaient d'accord pour participer à notre travail.

Les comptines ont été testées par 11 orthophonistes, exerçant en libéral ou en centre (CAMSP, IEM, IME et SESSAD), et par moi-même. Chacune était libre de les proposer au nombre d'enfants qu'elle le souhaitait, autant de fois que nécessaire. La période de test s'est étendue sur 3 semaines. Le nombre total d'enfants qui ont participé est de 55.

Un deuxième questionnaire a alors été donné aux orthophonistes afin de recueillir leurs avis quant à la pertinence des comptines adaptées, aux modifications qu'elles proposent, à la réaction des jeunes patients à qui elles les ont proposées et aux manques qu'elles ont ressentis.

Le questionnaire final figure en annexe (*annexe 2, page 5*).

L'analyse de ce questionnaire est détaillée dans le chapitre « Résultats ».

Résultats

1. Caractéristiques générales de la population sélectionnée

Les enfants ayant participé à l'étude étaient tous âgés de moins de 6 ans, la majorité était âgée d'au moins 3 ans.

Ils présentaient tous un retard de parole et/ou de langage, dans le cadre d'une pathologie particulière (déficience intellectuelle, Infirmité Motrice Cérébrale, Trouble Envahissant du Développement, retard global) ou non (retard de parole et/ou de langage simple).

2. Analyse du questionnaire final

Analyses quantitative et qualitative du questionnaire soumis à 11 orthophonistes :

1) Quelles comptines avez-vous sélectionnées ?

Cette question a été posée afin de connaître quelles comptines avaient été choisies par les orthophonistes. Il était également intéressant de voir le nombre d'enfants à qui elles avaient été proposées, leur âge, leur pathologie et combien de fois elles leur avaient été présentées.

Tableau I : Tableau répertoriant le nombre de fois où chaque comptine a été choisie par les orthophonistes

Titres des comptines	Nombre de fois où elles ont été choisies
1) Je dis bonjour	7 fois
7) Toc ! Toc ! Toc ! Monsieur Pouce	7 fois
2) La comptine des prénoms	5 fois
3) Petits lapins, petites souris	5 fois
11) Le chocolat	5 fois
13) Hou hou ! voici le loup	5 fois
8) La souris et l'éléphant	4 fois
4) Le petit lapin	3 fois
9) La comptine des gourmands	3 fois
10) Qui a mangé le chocolat ?	3 fois
5) La comptine câline	2 fois
6) La comptine des saisons	1 fois
12) Atchoum !	1 fois
14) Voici la maison des abeilles	1 fois
15) Mon petit doigt m'a dit	1 fois
16) Où sont mes poussins ?	1 fois
17) On s'ennuie !	1 fois

Tableau II : Tableau récapitulatif des pathologies des enfants à qui les orthophonistes ont proposé les comptines

Pathologies rencontrées	Nombre d'enfants concernés
Déficiência intellectuelle	22 enfants
Retard de parole/langage	15 enfants
Trouble Envahissant du Développement	12 enfants
IMC (sans langage)	3 enfants
Dysphasie	2 enfants
Retard global	1 enfant
TOTAL	55 enfants

Les enfants à qui on a proposé les comptines en rééducation étaient âgés de 3 ans 3 mois à 5 ans 3 mois.

Elles ont également été testées avec des enfants tout-venants âgés de 22 mois à 3 ans, accueillis en crèche.

2) Quels ont été vos critères de sélection ? (cocher la (ou les) proposition(s) adéquate(s))

On a ainsi pu mettre en évidence les critères de sélection des comptines.

Tableau III : Tableau classant les critères déterminants dans la sélection des comptines

Critères	Nombre de fois où ce critère a été déterminant
la longueur	34 fois
le niveau syntaxique	32 fois
le niveau lexical	31 fois
le thème	24 fois
la facilité d'articulation	11 fois
la mélodie déjà connue	3 fois

3) Pensez-vous que ces comptines soient suffisamment simples et adaptées aux besoins de jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage ?

Cette question a permis de vérifier que les comptines adaptées étaient réellement simplifiées et en adéquation avec les difficultés que rencontrent les enfants de notre étude.

En *critiques positives*, on retrouve :

- Les comptines sont faciles à retenir, notamment grâce aux gestes,
- Le vocabulaire et la syntaxe sont simples, l'enfant est donc mis en situation de réussite,
- La longueur des phrases est très importante à prendre en compte pour simplifier les comptines, plus que le lexique lui-même.

Les orthophonistes nous ont fait part de quelques *critiques négatives* :

- La prosodie et le rythme doivent réellement aider, il faut donc faire attention au nombre de pieds par vers et aux rimes,
- Le sens de la comptine est important (par exemple, dans « L'automate », il n'y a pas de fil conducteur),
- « Qui a mangé le chocolat ? » et « La comptine des gourmands » sont trop difficiles sur le plan lexical,
- Dans « La comptine des saisons », les termes se rapportant aux saisons ne sont pas toujours compris,
- Les comptines ne sont pas connues, cela peut poser problème pour la reprise des comptines à la maison par les parents,
- L'enfant peut avoir des difficultés de mémorisation verbale à court terme, ce qui perturbe sa compréhension. L'enfant essaye alors de répéter, mais il ne se souvient plus des phrases,
- La répétition peut également être entravée par des troubles phonologiques.

4) Les gestes ont-ils facilité la compréhension de la comptine ? (cocher la ou les case(s) correspondante(s))

Cette question a montré que, globalement, il y avait une amélioration de la compréhension par les gestes.

Pour la comptine « Le chocolat », on peut utiliser les gestes de la méthode de lecture de Mme Borel-Maisonny, en particulier pour l'apprentissage des voyelles.

Une autre orthophoniste propose de s'aider des gestes Makaton pour cette comptine, ainsi que pour « Qui a mangé le chocolat ? » et « Petits lapins, petites souris ».

Néanmoins, les gestes de la comptine « Je dis bonjour » peuvent être difficiles à réaliser par les enfants, car ils demandent des capacités en motricité fine, pas toujours acquises avant 4 ans.

Une orthophoniste rapporte aussi qu'un enfant a été gêné par des difficultés pratiques pour la comptine « Petits lapins, petites souris », ce qui a été à l'encontre de son attention et de sa compréhension.

Enfin, plusieurs orthophonistes pensent que, plutôt qu'une compréhension facilitée grâce aux gestes, c'est plutôt l'intérêt et la participation de l'enfant qui sont améliorés, grâce à une comptine ludique.

5) Quels avantages avez-vous tirés de l'utilisation de ces comptines ?

- Les comptines sont bien adaptées au travail du langage oral et de l'expression verbale,
- L'enfant peut évoquer spontanément des événements qu'il a vécus et auxquels la comptine lui a fait penser (notamment avec la comptine « Atchoum ! » et le rapport à la neige),
- Les gestes et la mise en jeu du corps aident à la mémorisation,
- Les mots et le rythme sont simples,
- Il y a une mise en jeu de la prosodie,
- Les comptines adaptées présentent une diversification par rapport aux comptines classiques, c'est un support différent et inhabituel qui surprend les enfants,
- Elles constituent un bon matériel pour travailler les praxies bucco-linguo-faciales et gestuelles, ainsi que la mémoire,
- C'est un complément idéal pour l'utilisation du Makaton,
- Elles favorisent l'expression extra-verbale chez les tout-petits (exemple : avec la comptine « Atchoum ! »),
- « La comptine des prénoms » permet une présentation des enfants de façon ludique,
- La participation de l'enfant est facilitée,
- C'est un matériel ludique qui plaît aux enfants,
- Les comptines simplifiées sont plus accessibles aux enfants, ils sont donc plus attentifs,
- Elles permettent de canaliser l'enfant en début de séance,
- La comptine permet de sensibiliser l'enfant au rythme (grâce au nombre de syllabes) et à la structuration temporelle,
- Elles mettent l'enfant à l'aise, le rassurent, et cela permet d'entamer une rééducation productive,
- Elles permettent un travail sur les rimes,

- La participation à notre travail a redonné envie à une orthophoniste d'utiliser des comptines dans sa rééducation,
- La « comptine câline » apparaît très mélodieuse au premier abord. De plus, il est possible d'y associer les gestes Makaton.

6) Quelle a été la réaction des enfants vis-à-vis de ces comptines ?

On a posé cette question afin de connaître la réaction des enfants face aux comptines. Des exemples de corpus d'enfants à qui on a proposé ces comptines figurent en annexe (*annexe 3, page 9*).

- Les enfants sont plus attentifs quand ils peuvent bouger et réaliser les gestes. De ce fait, ils mémorisent plus facilement les comptines,
- Les comptines personnalisables (en particulier « La comptine des prénoms ») maintiennent la participation des enfants,
- Les enfants ont montré un grand intérêt pour « La souris et l'éléphant », cette comptine a suscité la réflexion chez les enfants de plus de 3 ans. Mais ici, les gestes n'aident pas à la compréhension,
- Les orthophonistes ont observé des sourires et des rires,
- Les enfants se sont montrés attirés par la nouveauté, intéressés, attentifs, ils ont été surpris en découvrant certains gestes,
- Ils ont repris les gestes simples (par exemple : « petit/grand »), mais pas les jeux de doigts, trop complexes,
- Certains enfants répètent spontanément,
- Certains se sont sentis gênés pour « La comptine câline », on peut retrouver une certaine inhibition,
- Certains sont distraits car il n'y a pas assez de mots inconnus,
- Certains refusent de répéter car ils ne connaissent pas la comptine,
- Certains regardent les jeux de doigts de l'orthophoniste, mais refusent de reproduire les gestes,
- L'enfant s'est montré concentré, ce qui a permis de canaliser son attention auditive et rythmique,
- Une enfant a été enthousiaste au début, mais lassée à la fin.

7) Ces comptines ont-elles un intérêt pratique pour la rééducation des retards de parole et/ou de langage ?

Cette question permet de montrer s'il y a un intérêt pratique à utiliser ces comptines pour la rééducation des retards de parole et de langage.

- La répétition permet l'appropriation de la comptine et des structures syntaxiques redondantes, ainsi que la mémorisation et la compréhension du lexique,
- Certaines structures syntaxiques particulières peuvent être travaillées, ainsi que le vocabulaire,
- Les comptines permettent un travail au niveau de l'écoute, des gnosies auditives, de la reconnaissance de rimes, du rythme, de la prosodie, de la mémoire et de la compréhension,
- On peut y associer l'utilisation de gestes (Makaton ou autres),
- Les structures utilisées dans les comptines sont proches du niveau langagier de l'enfant,
- Elles favorisent la participation aux séances,
- La mélodie est stimulante et favorise la répétition. Elle facilite aussi la mémorisation et la compréhension.

En revanche, une orthophoniste pense qu'il existe du matériel plus approprié pour enrichir le stock lexical.

8) Selon vous, quelles modifications seraient intéressantes à apporter à ce matériel ? Quels manques avez-vous remarqués ?

Cela va nous permettre d'améliorer le matériel, en prenant en compte les manques observés.

Les modifications à prévoir sont les suivantes :

- Préciser la mélodie à utiliser (cette critique revient très souvent),
- Indiquer quel matériel visuel on peut rajouter à la présentation de la comptine (marionnettes, peluches, vêtements, foulard ...),
- Des illustrations seraient nécessaires à la compréhension de la comptine,

- Certaines comptines (« Voici la maison des abeilles », « Mon petit doigt m'a dit » et « Où sont mes poussins ? ») manquent de gestes,
- Bien préciser les domaines travaillés par chaque comptine et les objectifs précis de chacune, ainsi qu'aux patients auxquels elles s'adressent,
- Rajouter des comptines avec un niveau lexical plus simple,
- Rajouter des comptines d'élimination qu'on pourrait utiliser dans un jeu (retourner certaines cartes) ou pour choisir un album parmi plusieurs,
- Se servir de comptines auxquelles on peut rajouter des couplets, afin que l'enfant ait déjà une idée des structures employées,
- Adapter des comptines pour travailler la syntaxe de la phrase simple,
- Adapter les comptines aux phonèmes précis à travailler.

9) Sous quelle forme préféreriez-vous utiliser ce matériel ? (cocher la ou les proposition(s) adéquate(s))

- Livret répertoriant les comptines et les domaines travaillés (avec un petit symbole pour chaque domaine afin de faciliter la lecture du livret)
 - CD audio
 - Autre (préciser)
-
- 9 orthophonistes, sur 11 ayant répondu au questionnaire, souhaiteraient, pour présentation finale du matériel, la création d'un livret de comptines, en particulier avec des illustrations,
 - 6 orthophonistes, sur 11 ayant répondu au questionnaire, trouveraient le support audio intéressant, afin d'avoir une idée de la mélodie. Cela permettrait que, dans un premier temps, l'orthophoniste et l'enfant soient ensemble dans une position d'écoute,
 - 1 orthophoniste, sur 11 ayant répondu au questionnaire, aimerait la création d'un DVD.

10) Avez-vous des remarques, des commentaires plus généraux à me faire parvenir afin d'améliorer cet outil ?

Cette dernière question concerne les remarques éventuelles sur le matériel.

- Ce matériel semble adapté au travail en groupe.

3. Modifications des comptines suite aux retours des orthophonistes

Après analyse des questionnaires et discussions avec les orthophonistes qui ont accepté de tester le matériel, nous avons réadapté les comptines.

Voici des exemples de comptines réadaptées :

Comptine n°2 : « La comptine des prénoms »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
1, 2, 3	1, 2, 3	
Qui est là ?	Qui est là ?	
Nicolas,	Nicolas,	
Nicolas	Nicolas,	
	Nicolas,	Nombre de pieds identique d'un vers à l'autre, pour que le rythme soit toujours le même + possibilité de faire varier l'intonation
1, 2, 3	1, 2, 3	
Qui est là ?	Qui est là ?	
Nicolas, c'est toi ! <i>(pointer son doigt vers l'enfant)</i>	Nicolas, c'est toi ! <i>(pointer son doigt vers l'enfant)</i>	

Autre version : pour un prénom bisyllabique ou monosyllabique

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
1, 2, 3	1, 2, 3	
Qui est là ?	Qui est là ?	
C'est Hugo,	C'est Hugo,	
C'est Hugo	C'est Hugo,	
	C'est Hugo,	Nombre de pieds identique d'un vers à l'autre, pour que le rythme soit toujours le même + possibilité de faire varier l'intonation
1, 2, 3	1, 2, 3	
Qui est là ?	Qui est là ?	
C'est Hugo, c'est toi ! <i>(pointer son doigt vers l'enfant)</i>	C'est Hugo, c'est toi ! <i>(pointer son doigt vers l'enfant)</i>	

Comptine n° 3 : « Petits lapins, petites souris »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
Un petit lapin (<i>pouce</i>)	Un petit lapin (<i>pouce</i>)	
Deux petits lapins (<i>pouce + index</i>)	Deux petits lapins (<i>pouce + index</i>)	
Deux petits lapins copains (<i>pouce et index se touchent plusieurs fois</i>)	Deux petits lapins copains (<i>pouce et index se touchent plusieurs fois</i>),	
Une petite souris (<i>pouce de l'autre main</i>)	Une petite souris (<i>pouce de l'autre main</i>)	
Deux petites souris (<i>pouce + index</i>)	Deux petites souris (<i>pouce + index</i>)	
Deux petites souris amies (<i>pouce et index se touchent plusieurs fois</i>).	Deux petites souris amies (<i>pouce et index se touchent plusieurs fois</i>),	
	Un bonbon (<i>pouce</i>)	Possibilité d'ajouter des couplets + gestes Makaton
	Deux bonbons (<i>pouce + index</i>)	
	Les bonbons, c'est bon (<i>rotation de la main au niveau du ventre</i>),	
	Un ballon (<i>pouce de l'autre main</i>)	
	Deux ballons (<i>pouce + index</i>)	
	Des ballons tout ronds (<i>décrire un cercle avec son doigt</i>).	

Comptine n°4 : « Le petit lapin »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
Un petit lapin	Un petit lapin	
court dans le jardin <i>(tourner avec son index dans la paume de l'enfant)</i>	court dans le jardin <i>(tourner avec son index dans la paume de l'enfant)</i>	
Un pas, deux pas <i>(monter en marchant vite avec index et majeur le long du bras de l'enfant)</i>	Un saut, deux sauts <i>(faire sauter index et majeur le long du bras de l'enfant)</i>	Modification de « pas » en « sauts » pour être plus cohérents au niveau du sens
Guili guili là ! <i>(chatouiller légèrement, avec les deux doigts qui ont monté le long du bras, dans le cou de l'enfant)</i>	Saute ! Saute ! Saute ! Saute ! Saute ! <i>(faire sauter rapidement index et majeur 5 fois en montant le long du bras de l'enfant).</i>	Respect du nombre de syllabes par vers (5 pieds par vers)

Comptine n°8 : « La souris et l'éléphant »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
J'ai vu une souris grande comme ça ! <i>(geste de « grand » avec les bras)</i>	J'ai vu une souris grande comme ça ! <i>(geste de « grand » avec les bras)</i>	
et un éléphant petit comme ça ! <i>(pouce et index rapprochés)</i>	et un crocodile petit comme ça ! <i>(pouce et index rapprochés)</i>	
Tu me crois ? <i>(pointer l'index vers l'autre)</i>	Tu me crois ? <i>(pointer l'index vers l'autre)</i>	Refrain
	J'ai vu une araignée grande comme ça ! <i>(geste de « grand » avec les bras)</i>	Conservation de la comptine de base (car nécessité de répéter l'« erreur » pour comprendre l'absurdité)
	et un serpent petit comme ça ! <i>(pouce et index rapprochés)</i>	
	Tu me crois ? <i>(pointer l'index vers l'autre)</i>	Reprise du refrain
	J'ai vu une fourmi grande comme ça ! <i>(geste de « grand » avec les bras)</i>	
	Et un éléphant petit comme ça ! <i>(pouce et index rapprochés)</i>	
	Tu me crois ? <i>(pointer l'index vers l'autre)</i>	Idem

Comptine n°9 : « La comptine des gourmands »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
Pour qui est le flan ?	Pour qui sont ces bottes ?	Reprise des noms communs employés dans la comptine de base car le lexique de la comptine adaptée est trop difficile + 5 syllabes par vers pour garder toujours le même rythme
C'est pour maman, c'est pour maman	C'est pour la marmotte.	
Pour qui est le nougat ?	Pour qui ce foulard ?	
C'est pour papa, c'est pour papa	C'est pour le homard.	
Pour est qui le chocolat ?	Pour qui ces lunettes ?	
C'est pour moi, c'est pour moi <i>(index vers soi).</i> <u>Variante pour le dernier vers</u> : C'est pas pour toi, c'est pas pour toi ! <i>(faire « non » avec l'index).</i>	C'est pour la chouette.	<i>(prononcer « chou/ette »)</i>

Comptine n°10 : « Qui a mangé le chocolat ? »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
Qui a mangé le chocolat ?	Qui a mangé le chocolat ?	
C'est pas moi, c'est pas moi	C'est pas moi, c'est le chat.	
Qui a mangé le chocolat ?		
C'est pas moi, c'est le chat.		
Qui a mangé le biscuit ?	Qui a mangé le biscuit ?	
C'est pas lui, c'est pas lui	C'est pas moi, c'est la souris.	Ne plus faire varier les pronoms. Conserver uniquement le pronom personnel « moi » dans un premier temps
Qui a mangé le biscuit ?		
C'est pas lui, c'est la souris.		
Qui a mangé le chou ?	Qui a mangé le chou ?	
C'est pas nous, c'est pas nous	C'est pas moi, c'est le loup.	
Qui a mangé le chou ?		
C'est pas nous, c'est le loup.		
	Qui a mangé tous les bonbons ?	Possibilité de rajouter des couplets
	C'est pas moi, c'est le cochon.	
	Qui a mangé tous les gâteaux ?	
	C'est pas moi, c'est l'oiseau.	
	Qui a mangé le poulet ?	
	C'est pas moi, c'est le bébé.	

Comptine n°11 : « Le chocolat »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
A, a, a j'ai du chocolat	A, a, a j'ai du chocolat	
E, é, é je vais le manger (geste de « manger » avec les doigts)	E, é, é je vais le manger (geste de « manger » avec les doigts)	
I, i, i il est trop petit (pouce et index rapprochés)	I, i, i il est tout petit (pouce et index rapprochés)	Modification de « trop » en « tout »
O, o, o j'en veux un plus gros (geste de « grand » avec les bras)	O, o, o j'en veux un très gros (geste de « grand » avec les bras)	Modification de « plus » en « très »
U, u, u tu n'en auras plus (geste du « non » avec l'index et de la tête)	U, u, u y'en a plus (geste du « non » avec l'index et de la tête)	Simplification syntaxique
A, é, i, o, u ! Turlututu ! (tapoter 4 fois le bout du nez)	A, é, i, o, u ! Turlututu ! (tapoter 4 fois le bout du nez)	

Comptine n°13 : « Hou hou ! voici le loup »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
Petit pouce a peur du loup	Petits pouces ont peur du loup	Garder le pluriel de la comptine de base pour conserver la rime en [ou]
Il court (faire courir le pouce)	Ils courent (faire courir les pouces)	
Il saute (faire sauter le pouce)	Ils sautent (faire sauter les pouces)	
Hou, hou !	Hou, hou !	
C'est le loup ! (mains autour de la bouche bien arrondie)	C'est le loup ! (mains autour de la bouche bien arrondie)	
Petit pouce, cache-toi ! (pouce caché dans le poing)	Petits pouces, cachez-vous ! (pouces cachés dans le poing)	

Comptine n°14 : « Voici la ruche »

Texte adapté	Texte réadapté	Types de réadaptations
Voici la maison des abeilles	Voici la ruche	Garder le mot « ruche » de la comptine de base pour ne pas trop simplifier le vocabulaire + mot rare étonnant les enfants
Elles sont où, les abeilles ?	Mais où sont les abeilles ?	Remplacement par une structure syntaxique plus correcte
Elles se cachent	Elles se cachent	
Tout au fond de la maison.	Tout au fond de la maison.	
Attention ! Elles sortent :	Attention ! Elles sortent :	
1, 2, 3, 4, 5 (<i>compter sur les doigts</i>) Zzzzzzz !	1, 2, 3, 4, 5 (<i>compter sur les doigts</i>) Zzzzzzz !	Ajout du geste Makaton de l'abeille ou du geste Borel du [z]
	Voici la maison des serpents	Possibilité de rajouter un couplet
	Mais où sont les serpents ?	
	Ils se cachent	
	Tout au fond de la maison.	
	Attention ! Ils sortent :	
	1, 2, 3, 4, 5 (<i>compter sur les doigts</i>) Ssssss !	Ajout du geste Borel du [s]

Comptine n°17 : « On s'ennuie ! »

Texte adapté (niveau 1)	Texte réadapté (niveau 1)	Types de réadaptations
Le monsieur s'ennuie : il va marcher	L'automate (<i>ou le monsieur</i>) s'ennuie : il va marcher	Lexique choisi dans la comptine adaptée (mots censés être acquis à 3, 4 ou 5 ans) allant à l'encontre du sens de la comptine. Ne garder que deux comptines (niveau 1 et niveau 3) afin de rester cohérent.
Marcher, marcher, marcher (<i>faire des petits pas avec l'index et le majeur</i>)	Marcher, marcher, marcher, (<i>faire des petits pas avec l'index et le majeur</i>)	
Le poisson s'ennuie : il va nager	Le poisson s'ennuie : il va nager	
Nager, nager, nager (<i>bouger les mains jointes de gauche à droite</i>)	Nager, nager, nager, (<i>bouger les mains jointes de gauche à droite</i>)	
Le petit garçon s'ennuie : il va jouer	Le petit garçon s'ennuie : il va jouer	
Jouer, jouer, jouer (<i>taper sur ses genoux avec les deux mains</i>)	Jouer, jouer, jouer (<i>taper sur ses genoux avec les deux mains</i>)	
Le petit oiseau s'ennuie : il va voler	Le petit oiseau s'ennuie : il va voler	
Voler, voler, voler. (<i>battre des deux mains ensemble</i>)	Voler, voler, voler (<i>battre des deux mains ensemble</i>).	

Texte adapté (niveau 3)	Texte réadapté (niveau 3)	Types de réadaptations
Le caneton s'ennuie : il va pêcher	Le caneton s'ennuie : il va pêcher	Idem que pour le niveau 1
Pêcher, pêcher, pêcher (lancer une ligne imaginaire et la ramener en moulinant)	Pêcher, pêcher, pêcher (lancer une ligne imaginaire et la ramener en moulinant)	
La jument s'ennuie : elle va trotter	La jument s'ennuie : elle va trotter	
Trotter, trotter, trotter (faire des « clac clac » avec la langue et de petits coups rapides sur les genoux avec les mains)	Trotter, trotter, trotter (faire des « clac clac » avec la langue et de petits coups rapides sur les genoux avec les mains)	
Le robot s'ennuie : il va gigoter	Le robot s'ennuie : il va gigoter	
Gigoter, gigoter, gigoter (bouger dans tous les sens, avec les mains et les bras)	Gigoter, gigoter, gigoter (bouger dans tous les sens, avec les mains et les bras)	
Le pirate s'ennuie : il va chatouiller	Le pirate s'ennuie : il va chatouiller	
Chatouiller, chatouiller, chatouiller. (chatouiller l'autre)	Chatouiller, chatouiller, chatouiller. (chatouiller l'autre)	

Il est possible de créer ou d'adapter d'autres comptines avec une structure syntaxique simple :

Le vélo de Tchoupi (ou de Mimi, Charlie, Rémi, Lili...)

Texte créé	Variante (noms)	Variante (verbes)
Le vélo de Tchoupi	<i>On peut modifier les noms</i>	<i>ou les verbes</i>
Roule, roule, roule,	La voiture de Tchoupi ou	Le lapin de Tchoupi
Le vélo de Tchoupi	Le ballon de Tchoupi...	Saute, saute, saute ou
Roule, roule,		Court, court, court...
Il est parti.		

Comptine adaptée : « J'ai deux yeux »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
J'ai deux yeux	J'ai deux yeux	
Tant mieux,	Tant mieux,	
Deux oreilles	J'ai deux oreilles	Reprise de la forme « j'ai + COD »
C'est pareil,	C'est pareil,	
Deux épaules	J'ai deux épaules	Idem
C'est drôle,	C'est drôle.	
Deux bras		Raccourcissement de la comptine
Ça va,		
Deux fesses		
Qui se connaissent,		
Deux jambes		
Il me semble.		

Comptine d'élimination adaptée : « Pomme, poire, abricot »

Texte original	Texte adapté	Types d'adaptations
	Trou, trou, <i>(taper deux fois sur la table avec l'index avant de commencer)</i>	Ajout d'une formule ludique
Pomme, poire, abricot,	Pomme, poire, abricot, <i>(taper sur trois cartes par exemple)</i>	
Y'en a un de trop,	Y'en a trop ! <i>(idem)</i>	Simplification syntaxique
C'est madame Jeannot		Raccourcissement de la comptine et suppression de structures syntaxiques complexes
Qui fait des gâteaux		
Pour son bourricot.		

Enfin, on peut préciser les objets qui peuvent être associés à la présentation de certaines comptines :

- Pour la comptine n°2, on peut utiliser un foulard ou un drap, sous lequel l'enfant se cache,
- Pour la comptine n°9, on peut utiliser plusieurs vêtements et modifier les noms de la comptine, par exemple « Pour qui est ce pull ? »,
- Pour les comptines n°3, n°4, n°5, n° 10, n°13 et n°14, on peut prendre des peluches ou des marionnettes de lapins, de souris, de chat, de loup, d'abeilles et de serpents.
- Pour la comptine n°8, on peut ajouter des illustrations pour faire comprendre les absurdités plus facilement aux enfants (exemple : dessiner un tout petit éléphant et une souris énorme).

Discussion

1. Rappel des principaux résultats

L'analyse des résultats obtenus dans les questionnaires nous a permis de relever certains points.

Les comptines ont surtout été proposées à des enfants âgés entre 3 ans 3 mois et 5 ans 3 mois, présentant une déficience intellectuelle, un retard de parole/de langage simple/sévère ou un Trouble Envahissant du Développement.

Les critères déterminants dans le choix des comptines à tester par les orthophonistes ont été majoritairement : leur longueur, leur niveau syntaxique et leur niveau lexical.

Les critiques positives à retenir sont que les comptines étaient suffisamment simples sur le plan lexical et syntaxique, qu'elles étaient faciles à retenir (notamment grâce à l'utilisation de gestes), et que la longueur des phrases était adaptée.

Néanmoins, on nous a fait part de certains manques. Il est nécessaire de plus insister sur la prosodie, de respecter le nombre de pieds par vers pour garder un rythme fixe, de conserver des rimes et d'apporter du sens à la comptine.

En outre, certaines comptines se sont révélées trop difficiles au niveau du vocabulaire.

Enfin, comme la majorité des comptines n'est pas connue, il faut « inventer » la mélodie soi-même, elles sont donc difficilement reprises à la maison.

On a proposé des gestes et des jeux de doigts avec nos comptines, mais il est tout à fait possible d'utiliser les gestes du Makaton ou ceux de Mme Borel-Maisonny. Cependant, il faut veiller aux éventuels troubles praxiques que peuvent avoir certains enfants et aux gestes qu'ils sont capables de reproduire à un âge donné.

Plus qu'une compréhension facilitée par les gestes, c'est plutôt l'intérêt et la participation de l'enfant qui sont stimulés. Les gestes apportent un côté ludique à la comptine.

Selon les orthophonistes qui ont participé à notre travail, il y a de nombreux avantages dans l'utilisation de nos comptines :

- Les comptines permettent à l'enfant de se souvenir et d'évoquer spontanément des événements qu'il a vécus,
- Les gestes et la possibilité de bouger entraînent une mémorisation plus efficace,
- Les comptines sont un outil qui change des matériels ordinaires, elles surprennent les enfants, ils sont intéressés et attirés par la nouveauté,
- Elles mettent en jeu les praxies bucco-linguo-faciales et gestuelles,
- Elles augmentent la participation de l'enfant. Globalement, c'est un support ludique qui leur plaît,
- Elles sont suffisamment accessibles à leur niveau, l'attention des enfants est donc maintenue,
- Elles permettent de les canaliser (en début de séance, par exemple), de les mettre à l'aise et de les rassurer,
- Elles sensibilisent au rythme et à la structuration temporelle, nécessaire au respect du nombre de syllabes et à leur enchaînement dans la parole,
- Elles permettent une attitude d'écoute, un travail de gnosies auditives, de reconnaissance de rimes, de mémoire et de compréhension,
- Leur niveau est proche du niveau langagier de l'enfant, il n'est donc pas en situation d'échec,
- La répétition entraîne une appropriation de la comptine, une maîtrise de certaines structures syntaxiques et facilite la mémorisation,
- La prosodie stimule et favorise la répétition, la mémorisation et la compréhension.

Les réactions des enfants sont variées :

- Certains répètent spontanément, reprennent les gestes simples,
- Certains sont plus inhibés et refusent de participer,
- Ils peuvent être distraits quand la comptine manque de mots peu familiers des enfants,
- Certains sont lassés à la fin. La comptine est bien sûr à proposer pendant un temps limité (au début ou en fin de séance pour se dire au revoir, par exemple).

Concernant les modifications à effectuer, on nous a souvent rapporté que l'utilisation d'une mélodie précise manquait, qu'on pourrait inclure du matériel visuel (peluches, marionnettes...), rajouter des gestes à certaines comptines, et les associer à des illustrations, d'où l'idée de créer un livret de comptines illustré ou un CD audio. La création d'un livret de conseils aux orthophonistes pour adapter les comptines serait également intéressante.

On nous a proposé de créer d'autres comptines au vocabulaire plus abordable, à la syntaxe simple respectant la structure sujet-verbe-complément, et avec des phonèmes particuliers redondants.

Enfin, on nous a demandé de préciser quel(s) est (sont) le(s) objectif(s) spécifique(s) de chaque comptine et à quels patients elles s'adressent.

Tableau IV : Tableau de classification des comptines adaptées/réadaptées, en fonction de l'objectif travaillé

	Thème	Longueur	Syntaxe et morpho-syntaxe	Phonologie (rimes)	Rituel du bonjour	Contact corporel	Possibilité d'ajouter des couplets	Jeu dérivé possible
<p>1) Je dis bonjour <i>« Je dis bonjour, bonjour maman... »</i></p>	le bonjour, personnes du quotidien	5 vers			X		X	
<p>2) La comptine des prénoms <i>« 1, 2, 3, qui est là ? »</i></p>	les présentations	8 vers	X (pronom interrogatif « qui », pronom personnel « toi » et présentatif « c'est »)		X			
<p>3) Petits lapins, petites souris <i>« Un petit lapin, deux petits lapins... »</i></p>	les animaux, les objets du quotidien	12 vers		X			X	
<p>4) Le petit lapin <i>« Un petit lapin court dans le jardin... »</i></p>	les animaux	4 vers	X (syntaxe simple de type sujet-verbe-complément)	X		X		

5) La comptine câline <i>« Un câlin pour le lapin, un bisou pour le hibou... »</i>	les animaux, les mots évoquant la tendresse	4 vers	X (préposition « pour »)	X		X	X	
6) La comptine des saisons <i>« Au printemps, petites feuilles, en été, grandes feuilles... »</i>	les saisons	4 vers						
7) Toc ! Toc ! Toc ! Monsieur Pouce <i>« Toc ! Toc ! Toc ! Monsieur Pouce ! Chut ! Je dors ! »</i>	le bonjour, une partie du corps (pouce)	10 vers			X	X		
8) La souris et l'éléphant <i>« J'ai vu une souris grande comme ça ! »</i>	les animaux	9 vers	X (« grand comme... petit comme... »)				X	
9) Pour qui sont ces bottes ? <i>« Pour qui sont ces bottes ? C'est pour la marmotte... »</i>	les animaux, les vêtements	6 vers	X (structure interrogative « pour qui sont... ? » + structure « c'est pour... »)	X			X	

10) Qui a mangé le chocolat ? « Qui a mangé le chocolat ? C'est pas moi, c'est le chat... »	les animaux, la nourriture	12 vers	X (pronom interrogatif « qui? », pronom personnel « moi » + structure « c'est pas... »)	X			X	
11) Le chocolat « A, a, a j'ai du chocolat, é, é, é, je vais le manger... »	la nourriture, les voyelles	6 vers	X	X				
12) Atchoum « Atchoum ! Le soleil se cache. Atchoum ! Voilà l'hiver... »	l'hiver	9 vers	X (syntaxe simple de type sujet-verbe-complément)					
13) Hou hou ! voici le loup « Petits pouces ont peur du loup, ils courent, ils sautent... »	animaux, une partie du corps (pouce)	6 vers	X (syntaxe simple de type sujet-verbe-complément)					
14) Voici la ruche « Voici la ruche, mais où sont les abeilles ? »	animaux	12 vers	X (pronom interrogatif « où » + syntaxe simple)				X	X (jeu sur les bruits des animaux)
15) Mon petit doigt m'a dit « Mon petit doigt m'a dit, il faut aller au lit... »	le moment du coucher	6 vers		X				

16) Où sont mes poussins ? <i>« Où sont mes poussins ? dit la poule. Ils ne sont pas dans le jardin, dit le chien... »</i>	les animaux, les différents lieux	6 vers par niveau	X <i>(pronom interrogatif « où » + structure négative « ils ne sont pas » + préposition « dans)</i>	X			X	X <i>(jeu sur les rimes)</i>
17) On s'ennuie ! <i>« L'automate s'ennuie : il va marcher. Marcher, marcher, marcher... »</i>	animaux, personnages	8 vers par niveau	X <i>(utilisation de verbes)</i>				X	
18) Le vélo de Tchoupi <i>« Le vélo de Tchoupi roule, roule, roule... »</i>	objet du quotidien	5 vers	X <i>(syntaxe simple)</i>					X <i>(variations de noms ou de verbes)</i>
19) J'ai deux yeux <i>« J'ai deux yeux, tant mieux, j'ai deux oreilles, c'est pareil... »</i>	schéma corporel	6 vers	X <i>(syntaxe simple)</i>	X			X	
20) Pomme, poire, abricot <i>« Trou, trou, pomme, poire, abricot, y'en a trop ! »</i>	noms des fruits	3 vers		X				

2. Critiques méthodologiques et exposé des problèmes rencontrés lors du travail

2.1. Critiques positives

Le sujet du mémoire concerne les retards de parole et de langage. Ce qui est intéressant, c'est que l'on peut utiliser le matériel créé dans le cadre de pathologies variées : absence de langage, Infirmité Motrice Cérébrale, retard simple ou sévère avec trouble de compréhension associé, déficience intellectuelle, autisme, surdité, déficience visuelle...

Plusieurs orthophonistes nous ont fait part de leurs remarques sur l'outil créé et nous ont ainsi permis de le modifier. Cependant, il aurait été intéressant de les proposer à un nombre de professionnels plus important encore.

2.2. Critiques négatives

Notre sujet concerne les enfants jusque 6 ans. Or, nous n'avons pas pu tester les comptines sur des enfants très jeunes. Les plus jeunes qui ont participé à l'étude étaient âgés d'au moins 3 ans.

On ne peut pas évaluer de manière objective l'apport des comptines aux enfants car la rééducation n'est pas basée uniquement sur l'utilisation des comptines.

On ne doit pas non plus négliger l'évolution spontanée de l'enfant et la stimulation apportée par la maison et l'école. On s'est basé sur des critères subjectifs (observations et avis des orthophonistes, réactions des enfants) pour montrer l'utilité de nos comptines.

De plus, la période de test (3 semaines) n'a pas été assez longue pour montrer le réel bénéfice des comptines.

Nous avons recueilli quelques corpus d'enfants (au niveau verbal et non verbal), mais nous n'avons pas eu la possibilité de les filmer.

Il aurait fallu tester les comptines réadaptées, mais cela n'a pas été possible, faute de temps. Ce travail pourrait être entrepris dans le cadre d'une poursuite de mémoire.

Concernant l'adaptation des comptines, nous voulions au départ nous servir des listes de mots proposées par P. Boisseau afin de savoir quel vocabulaire on pouvait inclure dans nos comptines, en fonction de l'âge des enfants. Mais il s'est avéré difficile de se baser sur ces mots si on voulait rester cohérent au niveau du sens et conserver des rimes. L'idée d'utiliser ces listes a donc été abandonnée.

3. Discussion des principaux résultats et validation des hypothèses

3.1. Rappel des hypothèses

Les hypothèses que nous avons formulées au début de notre étude sont les suivantes :

- Les comptines sont utilisées dans le cadre des rééducations des retards de parole et de langage.
- Les comptines classiques ne répondent pas aux besoins des enfants présentant ces pathologies.
- Une simplification des comptines, adaptées aux besoins de ces enfants, est intéressante pour leur prise en charge.

Les deux questionnaires proposés ont permis de les valider.

3.2. Choix des comptines par les orthophonistes

Les critères pris en compte dans la sélection des comptines se rapportent à leur longueur et à leur complexité syntaxique et lexicale. Ce résultat concorde donc bien à la nécessité d'avoir des comptines suffisamment simples à ces niveaux pour être accessibles aux enfants présentant un retard de parole et/ou de langage. En effet, par définition, ces enfants ont souvent un pauvre niveau de vocabulaire, emploient des structures de phrases maladroites et leur mémoire auditive est souvent faible.

3.3. Bénéfices des comptines

3.3.1. Apports culturel et social des comptines

3.3.1.1. Aspect culturel

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre sur les comptines, ces dernières existent depuis des siècles et se retrouvent dans tous les pays. Leur diversité est donc très riche.

Dans notre étude, nous n'avons utilisé que des comptines francophones et quelques comptines anglaises traduites en français, mais on aurait pu les comparer à des comptines étrangères.

Anne Paulin a d'ailleurs travaillé sur l'aspect culturel des comptines en mettant en place un groupe comptines pendant son stage à Madagascar (Paulin, 2009).

3.3.1.2. Aspect social

Une orthophoniste nous a signalé que les comptines étaient appropriées à la fois pour un travail individuel et collectif. En effet, chanter des comptines ensemble favorise l'intégration de l'enfant au sein d'un groupe, comme nous l'avons précisé dans le chapitre consacré à la socialisation. Chacun peut être entraîné par les autres enfants, la participation et la motivation sont stimulées.

Dans le cadre du groupe comptines « Pomme d'Api » que j'ai eu la possibilité d'animer avec une orthophoniste et une psychomotricienne lors de mon stage dans un CAMSP, nous avons remarqué que le fonctionnement en groupe était stimulant pour certains enfants, à la fois d'un point de vue verbal et non verbal. Un des objectifs de ce groupe est, en effet, la socialisation de l'enfant. Une émulation est alors possible entre les enfants présentant des difficultés proches.

3.3.2. Intérêt de la prosodie

Les orthophonistes ayant testé le matériel nous ont souvent dit qu'elles ne savaient pas quelle mélodie adopter pour chanter la comptine et qu'elles auraient apprécié la connaître, d'où la demande de créer un CD audio. En effet, il aurait été difficile de transcrire par écrit la mélodie, à moins d'avoir recours aux partitions.

L'avantage est que les orthophonistes peuvent décider quelles intonations elles vont employer et laisser libre cours à leur imagination.

En effet, la prosodie joue un rôle capital à la fois dans la compréhension du langage oral, dans la mémorisation du message et dans la motivation de l'enfant à répéter les comptines. La répétition entraîne alors une appropriation de la comptine, une maîtrise de certaines structures syntaxiques et facilite la mémorisation.

Les enfants se montrent particulièrement sensibles à la mélodie de la parole. Ce résultat rejoint les travaux entrepris en psychophonie par Marie-Louise Aucher, selon lesquels l'hémisphère droit de l'enfant, siège de la prosodie, serait plus développé que le gauche, indépendamment de sa latéralité.

3.3.3. Apport des comptines pour la prise de conscience des sons

3.3.3.1. Favorisation de l'écoute et de l'attention auditive

La présentation de comptines permet tout d'abord une attitude d'écoute de la part de l'enfant, favorisée également par le fait que ce soit un support qui change de l'ordinaire, il est donc plus attentif. Canalisation, écoute et attention auditive sont primordiales pour développer une parole correcte, pour obtenir un riche stock lexical, pour retenir des constructions syntaxiques variées..., ces capacités étant réduites chez les enfants avec un retard de parole et/ou de langage.

3.3.3.2. Nécessité des rimes

Bien que toutes nos comptines ne contiennent pas de rimes, la majorité de nos adaptations en présentent. Cette caractéristique est presque essentielle puisqu'elle permet de travailler sur la reconnaissance des sons (gnosies auditives) et sur la discrimination auditive. En effet, une parole harmonieuse se développe si l'enfant est capable de différencier les sons de parole.

A la suite de la présentation de ces comptines, on peut imaginer des petits jeux de recherche de rimes avec l'enfant. On peut ainsi s'amuser à continuer la comptine en trouvant d'autres mots qui riment.

Par exemple, pour la comptine n°16 : « Où sont mes poussins ? », on pourrait créer des cartes avec des images représentant différents animaux et l'enfant devrait choisir lesquelles riment avec les mots de la comptine. *Exemple* : « *Ils ne sont pas dans la maison, dit le mouton* ». On pourrait remplacer par : « *dit le cochon, dit le lion, dit le poisson...* ».

3.3.4. Importance du rythme

Beaucoup d'orthophonistes ont témoigné de l'importance de la présence d'un certain rythme dans les comptines. Garder le même nombre de pieds par vers donne une idée à l'enfant du nombre de syllabes à respecter dans la parole.

3.3.5. Temps et espace

3.3.5.1. La structuration temporelle dans les comptines

Comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré aux bénéfices des comptines, ces dernières apportent à l'enfant une représentation temporelle : la comptine a un début et une fin, une certaine durée, et des gestes sont à réaliser à certains moments, dans un ordre contraint qui est toujours le même. La comptine peut aussi être présentée à un moment précis de la séance (en arrivant pour se dire bonjour, en repartant...). Cette succession dans le temps aide l'enfant à ordonner correctement les mots dans les phrases, les syllabes dans les mots, les phonèmes dans les syllabes. Ainsi, sa parole est améliorée.

3.3.5.2. La structuration spatiale

En bougeant dans l'espace, en faisant des gestes et en mobilisant ses doigts, l'enfant se construit une représentation spatiale de son propre corps, il apprend à se repérer et découvre son schéma corporel. Ces capacités sont nécessaires à une bonne maîtrise des termes topologiques, par exemple, participant au développement du langage.

3.3.6. Les comptines au service de l'enrichissement lexical et syntaxique

3.3.6.1. Le lexique

De nombreux champs sémantiques peuvent être exploités dans les comptines, visant à un élargissement des connaissances lexicales. D'autres thèmes, différents de ceux choisis, pourraient bien sûr être développés dans un travail ultérieur.

Néanmoins, une orthophoniste pense que le vocabulaire peut se travailler autrement qu'avec les comptines. D'autres supports peuvent être utilisés, notamment des imagiers, mais le lexique s'enrichit aussi grâce au quotidien de l'enfant à la maison ou à l'école.

3.3.6.2. La syntaxe

La répétition de structures syntaxiques redondantes permet à l'enfant de se les approprier. Dans un premier temps, nous avons volontairement choisi des formes simples, de type sujet-verbe-complément, et cela semble convenir aux orthophonistes et aux enfants. Plus tard, il est évidemment envisageable de complexifier un peu plus les comptines en ajoutant des structures plus difficiles.

3.3.7. Importance du sens dans les comptines

Comme nous l'avons vu, les comptines traditionnelles ont souvent très peu de sens, par souci de créer des rimes entre les vers. Les orthophonistes nous ont bien précisé que la nécessité d'être cohérent d'un point de vue sémantique était important dans l'adaptation des comptines.

Dans certaines d'entre elles, on s'était trop attaché à vouloir produire des rimes, au détriment du sens (exemple : comptine n°17 : « On s'ennuie ! »). On s'était en effet inspiré du vocabulaire censé être connu à 3, 4 ou 5 ans (listes de mots de P. Boisseau) et avons choisi des mots qui rimaient ensemble, mais le contenu des comptines adaptées était alors peu intéressant au niveau sémantique.

3.3.8. Travail des praxies bucco-linguo-faciales et gestuelles

3.3.8.1. Les praxies bucco-linguo-faciales

Elles sont mobilisées dans les comptines où interviennent des noms d'animaux (*exemples* : le [z] de l'abeille, le [s] du serpent, le claquement de langue pour imiter le cheval..., ou encore le bruit du bisou).

Une orthophoniste nous a conseillé de créer des comptines avec des phonèmes répétitifs particuliers, mais nous nous sommes centrées sur la parole et le langage, et non sur l'articulation. Cependant, cette idée pourrait être approfondie dans un autre sujet de mémoire.

3.3.8.2. L'utilisation de gestes

Toutes les comptines que l'on a proposées demandent la reproduction de gestes (gestes Makaton, gestes Borel ou gestes plus arbitraires). Ces derniers permettent aux enfants de mobiliser leurs doigts ou leur corps plus globalement, ce qui rend l'activité ludique et plaisante. Ils sont ainsi plus concentrés et motivés. Par ailleurs, les gestes facilitent la compréhension et la mémorisation de la comptine.

On nous a conseillé de se repérer au développement moteur de l'enfant afin de ne pas proposer des gestes trop difficiles à réaliser, surtout si l'enfant présente des troubles praxiques.

Les gestes apportent un côté visuel à la comptine, qui peut être complété par des peluches ou des marionnettes, comme certaines orthophonistes l'ont suggéré. L'aspect visuel pourrait aussi être soutenu par des illustrations, d'où l'idée de création ultérieure d'un livret illustré.

3.3.9. Mise en jeu de la mémoire

On a volontairement choisi les comptines de base courtes car on sait que la mémoire auditive des enfants de notre étude est souvent déficitaire. Il était donc approprié de les raccourcir encore une fois pour qu'elles soient plus facilement compréhensibles et retenues par les enfants. Ils éprouvent alors du plaisir à les répéter, seuls ou accompagnés, ce qui les valorise personnellement et aux yeux de leurs parents.

4. Réintégration du travail dans le champ de l'orthophonie

Cette création de matériel a été intéressante car aucun matériel de ce type n'existait encore parmi les outils de rééducation orthophonique. Les seules comptines exploitables ne sont pas spécifiques aux besoins des enfants présentant un retard de parole et/ou de langage, et les orthophonistes sont souvent obligées de les simplifier elles-mêmes avant de pouvoir les proposer aux enfants.

Par ailleurs, parallèlement à l'aspect pédagogique, l'aspect thérapeutique a été mis en évidence, notamment avec le côté relationnel des comptines. En effet, une orthophoniste nous a signalé qu'elles avaient rassuré l'enfant. Les comptines auraient ainsi une valeur de mise en confiance au sein de la séance d'orthophonie.

5. Enrichissement personnel

Ce travail a été une source d'enrichissement personnel et m'aura permis de me rendre compte qu'un outil paraissant banal permettait de travailler des objectifs thérapeutiques bien précis, prenant ainsi toute sa place parmi la multitude de matériels rééducatifs dont nous disposons.

Par ailleurs, c'est un support ludique sur lequel j'ai aimé travailler.

Tout le travail de simplification réalisé a été enrichissant car il a fallu réfléchir à des objectifs de rééducation précis.

J'ai pu proposer les comptines moi-même pendant mes stages, en particulier dans le cadre d'un groupe comptines au sein d'un CAMSP, une fois par quinzaine, accompagnée d'une orthophoniste et d'une psychomotricienne. Les 4 enfants du groupe souffraient de déficience intellectuelle, de retard global, de dysphasie ou de retard de parole et de langage sévère, avec trouble de la compréhension associé. Ils étaient âgés de 3 ans 3 mois à 5 ans.

Enfin, cette étude m'a permis de discuter et de rencontrer de nombreuses orthophonistes, aux modes d'exercices différents. Leurs avis et remarques se sont montrés intéressants pour l'élaboration du matériel.

Conclusion

A l'issue de ce mémoire, nous avons donc décrit les avantages que les enfants pouvaient tirer de l'utilisation des comptines, tant sur le plan de la parole, langagier, culturel ou social.

Nous avons décrit les bénéfices qu'en tiraient les orthophonistes dans leur rééducation, mais également les manques qu'elles ressentaient.

Notre sujet ciblait les jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage, jusque 6 ans. Le travail entrepris consistait à adapter les comptines du commerce ou d'Internet aux besoins spécifiques des enfants présentant ces pathologies. Il a fallu tenir compte du vocabulaire employé, des tournures syntaxiques, des complexités à prononcer les paroles de la comptine, de sa longueur, de son sens, de la présence de rimes et de rythme... Les retours des orthophonistes nous ont permis de modifier à nouveau nos comptines afin de les simplifier une fois de plus.

Cette création de matériel trouve donc toute sa place dans les ressources inépuisables des outils thérapeutiques dont disposent les orthophonistes pour les prises en charge des retards de parole et de langage.

On pourrait poursuivre le travail en approfondissant la création d'un livret de comptines illustré, avec des petits symboles précisant quel(s) domaine(s) est (sont) travaillé(s) avec une comptine en particulier (vocabulaire, structures syntaxiques, phonologie, praxies, mémoire, rythme...).

La création d'un support audio mériterait aussi d'être envisagée.

On pourrait également créer, adapter ou réadapter d'autres comptines, ce qui permettrait de se diriger vers d'autres champs sémantiques ou vers d'autres structures syntaxiques. D'autres encore pourraient permettre de travailler certains phonèmes en particulier.

Enfin, on pourrait s'intéresser à l'apport des comptines pour les pré-requis au langage écrit.

Bibliographie

- ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S. (2006). *Dialogoris 0-4 ans, bilans orthophoniques précoces et prévention pour l'enfant de 0 à 4 ans et sa famille*. Nancy, Com Médic.
- BENEDICT H. (1979). Early lexical development – comprehension and production. *Journal of Child Language*. N°6. Pages 183-200.
- BEN SOUSSAN P., BUSTARRET A., CAZALET M.-H., CONTESSE M., MOREAU M. (2001). *1, 2, 3... comptines !* Ramonville Saint-Agne, Eres.
- BERTRAND R. (2009). *Retard de parole, retard de langage, pratique de rééducation*. Isbergues, Ortho édition.
- BOISSEAU P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris, Retz.
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (1996). *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho édition.
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition*. Isbergues, Ortho édition.
- BROWN R. (1973). *A first language*. Cambridge, Harvard University Press.
- BUSTARRET A. (1982). *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. Paris, Les Éditions Ouvrières.
- CADOTTE M. (2006). L'éloge de la comptine. *Actualités de l'orthophonie et des orthophonistes francophones*. Pages 1-3.
- CAMAIONI L., AURELI T. (2002). Trajectoires développementales et individuelles de la transition vers la communication symbolique. *Enfance*, 54, 3, pages 259-275.
- CAUVET E., BRUSINI P., FIEVET A.-C., MILLOTTE S. CHRISTOPHE A. (2010). Démarrer l'acquisition de la syntaxe. *Rééducation orthophonique*. N°244. Pages 95-109.
- CLARK E. (2002). *First Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COQUET F. (2004). « Approches plurielles du retard de langage – Troubles de la parole ». In : Billard C., Touzin M. (éd.). *L'état des connaissances*. Paris, Signes édition.
- COQUET F., FERRAND P. (2008). « Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral ». In : Rousseau T. (éd.). *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*. Isbergues, Ortho édition, pages 68-117.
- DE BOYSSON-BARDIES B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, éditions Odile Jacob.
- DELAHAIE M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*. Saint-Denis, Éditions INPES.

- DELALANDE F. (2003). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris, Buchet Chastel.
- DUFAYET P. et JENGER-DUFAYET Y. (2005). *Ateliers en maternelle, 4/5 ans. Comptines et petits poèmes*. Paris, Nathan.
- ESPOSITO C. et QUARELLO S. (2006). *Les comptines : un outil dans les apprentissages*. Mémoire professionnel. Académie d'Aix-Marseille.
- GAGNARD M. (1977). *L'éveil musical de l'enfant*. Paris, ESF.
- 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. Pages 413-421.
- GLEITMAN L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1, pages 3-55.
- GOETZ-GEORGES M. (2006). *Apprendre à parler avec des comptines, 30 activités pour développer les compétences langagières, maternelle*. Paris, Retz.
- GOLDER C., GUY-BRASSART D., GAONAC D. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris, Hachette Éducation.
- KERN S. (2010). Les premiers mots du jeune enfant français : Analyse quantitative et qualitative du vocabulaire réceptif et productif des deux premières années de vie. *Rééducation orthophonique*. N° 244. Pages 149-165.
- KONOPCZYNSKI G. (1991). *Le langage émergent : aspects vocaux et mélodiques*. Hambourg, Buske Verlag.
- LEE EA., TORRANCE N., OLSON DR. (2001). Young children and the say/mean distinction : verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *J Child Lang*, 28, 2, pages 531-543.
- LESCOUT M. (1985). *Autour des comptines*. Paris, Nathan.
- MARTE K., LEROY-COLLOMBEL M. (2010). Du gazouillis au premier mot : rôle des compétences préverbales dans l'accès au langage. *Rééducation orthophonique*. N°244. Pages 77-94.
- MESSERSCHMITT P. (1998). Dépression : les enfants aussi. *Ortho magazine*. N°26. Pages 21-22.
- OUZOULIAS A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : Les Maclé*. CRDP de l'académie de Versailles, Retz.
- PAULIN A. (2009). *Am stram gram..., l'apport des comptines dans la prise en charge orthophonique*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.
- THIBAUT C. (2010). L'accompagnement orthophonique à l'aube de la vie. Du lien entre oralité alimentaire et oralité verbale. *Rééducation orthophonique*. N°244. Pages 63-75.

THORDARDOTTIR E. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English : implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language and Communicative Disorders*, 40, 3, pages 243-278.

TIBERGHIE G. (1997). *La mémoire oubliée*. Liège, Éditions Pierre Mardaga.

TREMOUROUX-KOLP O. (2000). *Le chemin des comptines*. Charleroi, Labor.

VARRAUD M. et ALIS V. (1995). *L'apprenti-parleur, conseils, informations, pour aider l'enfant dans sa conquête du langage*. Paris, Marabout.

VINTER S. (1994). *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif. Des premiers sons aux premiers mots*. Paris, Masson, collection d'orthophonie.

Autres :

Lire au CP, (2003), Malesherbes, Scéren CRDP.

KERN S. (2006). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Mission de rédaction pour le compte du Parlement européen.

Programmes du ministère de l'Éducation nationale, Qu'apprend-on à l'école maternelle ? (2008). Paris, CNDP/XO Éditions.

Sites internet :

Encyclopædia Universalis. QUENTIN-MAURER N. <http://www.universalis.fr/>
[Consulté le 09/04/2012 afin de trouver une définition de la comptine].

Dictionnaire Larousse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
[Consulté le 22/05/2012 afin de préciser l'étymologie du mot « comptine »].

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Questionnaire de début d'étude à destination des orthophonistes

Annexe n°2 : Questionnaire de fin d'étude à destination des orthophonistes

Annexe n°3 : Exemples de corpus d'enfants à qui on a proposé les comptines adaptées