

MEMOIRE

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

Isabelle POTAUX

soutenu publiquement en juin 2015 :

« Livres et vous »

**Prévention et sensibilisation au langage en
direction de familles bénéficiant d'un
accompagnement social**

**Accompagnement parental et suivi au sein de familles
et avec leurs enfants**

MEMOIRE dirigé par :

Valérie LEHEMBRE, Psychologue au CAMSP de Villeneuve d'Ascq

Lille – 2015

« Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences. » Françoise Dolto

Remerciements

Un grand merci au DAHLIA et à tous ses membres, d'avoir rendu ce travail possible et de m'avoir soutenue et guidée tout au long de l'année. Merci à M. Poissonnier d'avoir accepté ce mémoire, ainsi qu'aux référentes des familles suivies, Sandra et Florence. Merci plus spécialement à Florence et Virginie de m'avoir consacré du temps tout au long du mémoire, de m'avoir conseillée et d'avoir enrichi ce mémoire par leur connaissance des familles.

Aux familles suivies, d'avoir accepté nos rencontres et pour tous les moments passés ensemble.

A ma maîtresse de mémoire, Mme Lehembre, de m'avoir conseillée et accompagnée afin de mener à bien ce projet.

Mme Coquet, pour le prêt d'« EVALO BB », utilisé au cours des rencontres.

Merci également à mes maîtres de stage, Clémentine Dorgeret, Patricia Sallé et Chloé Valmont, pour leurs conseils et tout ce qu'elles m'ont apporté au cours de cette année.

Enfin, merci à ma famille et mes amis pour leur présence et leur soutien tout au long de mes études et au cours de cette année en particulier. Merci à ma grand-mère, ma tante et mes parents, pour leurs encouragements tout au long de ces quatre années.

Merci tout particulièrement à ma maman, Catherine, pour sa patience, son écoute et ses nombreuses relectures.

Résumé :

L'acquisition du langage est un apprentissage complexe, à la croisée de l'équipement génétique de l'enfant, de son environnement linguistique, familial, socio-culturel, ainsi que de ses interactions avec cet environnement.

Certaines familles rencontrent des problématiques quotidiennes, qui nécessitent un accompagnement social. Par certains critères, elles rentrent alors dans le terme général de « familles défavorisées », où l'environnement de l'enfant peut être à risque pour les interactions précoces et son développement langagier harmonieux.

C'est dans le cadre de l'accompagnement social appelé le DAHLIA, qui agit auprès de ces familles et leurs enfants de 0 à 3 ans, que ce mémoire s'est inscrit, sur la base d'une action réalisée par des étudiantes en orthophonie : « Livres et vous ». Les participants à cette action se rendent ponctuellement au domicile des familles suivies par le DAHLIA, afin de leur proposer des activités de jeu et ainsi stimuler les interactions des parents avec leurs enfants.

En partant de ces objectifs, il s'agissait pour ce mémoire d'aller à la rencontre de trois familles, dans un suivi hebdomadaire d'une heure à domicile, afin de proposer un accompagnement parental adapté et des situations d'échanges, grâce à l'utilisation du test EVALO BB comme outil d'observation et de jeu.

Cette étude s'est donc faite en partenariat avec les familles et le DAHLIA. Ce cadre, au sein d'un réseau d'accompagnants, permettait à la mission de prévention de l'orthophoniste de trouver sa place et d'y apporter ses spécificités.

Mots-clés :

Langage

Prévention

Accompagnement parental

Interactions

Familles défavorisées

Abstract :

The language acquisition is a complex learning, in crusader of the genetic equipment of the child, its linguistic, family, sociocultural environment, as well as its interactions with this environment.

Certain families meet daily and difficult problems, which require a social support. By certain criteria, they go then into the general term of " disadvantaged families ", where the environment of the child can be at risk for its premature interactions, and its harmonious language development.

It is within the framework of the social support called the DAHLIA, that acts with these families and their children from 0 to 3 years old, that this report joined, on the basis of an action (share) realized by students in speech therapist: " Livres et vous ". This action goes punctually to the place of residence of families followed by the DAHLIA, to propose them activities of game (set, play) and so stimulate the interactions between parents and children.

It was a question for this report of going to meet three families, in a weekly follow-up of one hour at home, to propose an adapted parental support and situations of exchanges, thanks to the use of the test EVALO BB as the tool of observation and game (set, play).

This study was thus made in partnership with families and DAHLIA. This frame (executive), within a network of accompanying persons, allowed the mission of prevention of the speech therapist to find its place and to bring it its specificities.

Keywords :

Language

Prevention

Parental support (accompaniment)

Interactions

Disadvantaged families

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	4
1. Le développement du langage : facteurs intrinsèques, extrinsèques et acquisition de 18 mois à 3 ans.....	5
1.1. Facteurs de développement intrinsèques à l'enfant	5
1.1.1. Croissance organique	5
1.1.2. Développement psychomoteur.....	6
1.1.3. Système neurosensoriel	6
1.1.4. Capacités cognitives et compétences sociales au langage	6
1.1.4.1. Capacités mnésiques	7
1.1.4.2. Théorie de l'esprit.....	7
1.1.4.3. Imitation.....	7
1.1.4.4. Attention conjointe.....	7
1.1.4.5. Le pointage.....	7
1.1.4.6. Permanence de l'objet et manipulation.....	8
1.1.4.7. Jeu de faire semblant et jeu symbolique.....	9
1.1.5. Compétences communicatives.....	9
1.1.5.1. Format d'interaction et routine d'accueil.....	9
1.1.5.2. Régie de l'échange et tour de parole.....	10
1.1.5.3. La demande.....	10
1.1.5.4. Les gestes.....	10
1.1.6. Dimension psychoaffective.....	11
1.2. Facteurs extrinsèques à l'enfant.....	11
1.2.1. Environnement linguistique.....	11
1.2.1.1. Le Langage Adressé à l'Enfant : L.A.E.	11
1.2.1.2. Le parler-bébé ou parler-nourrice.....	12
1.2.2. Environnement familial socio-culturel	12
1.2.3. Les interactions.....	13
1.2.3.1. Les interactions comportementales.....	13
1.2.3.2. Les interactions affectives.....	13
1.2.3.3. Les interactions fantasmatiques.....	14
1.2.3.4. Qualité des interactions	14
1.2.4. L'attachement.....	14
1.2.4.1. La qualité de l'attachement.....	15
1.2.4.2. Lien entre attachement et interactions précoces.....	15
1.3. Le développement langagier de 18 mois à 3 ans	16
1.3.1. Stade pré-verbal.....	16
1.3.2. Le langage de 18 mois à 3 ans	16
1.3.3. Fonctions du langage.....	17
2. Prévention, parentalité et accompagnement parental en milieu défavorisé	18
2.1. La prévention en orthophonie	18
2.2. La parentalité	19
2.3. L'accompagnement parental.....	20
2.3.1. Un accompagnement parental particulier : celui des familles en milieu défavorisé.....	21
2.3.1.1. Définir ces familles et leurs difficultés.....	21
2.3.1.2. Un milieu à risques	22
2.3.1.2.1. Le développement des enfants	22
2.3.1.2.2. La dépression maternelle	22
2.3.1.2.3. Les attitudes parentales	23

2.3.1.3.Accompagner et aller à la rencontre de ces familles.....	24
2.3.1.3.1.Le cadre thérapeutique	24
2.3.1.3.2.Les rencontres à domicile	24
2.3.1.3.3.L'intervenant, facilitateur des interactions	25
3.Buts et hypothèses.....	26
Sujets, matériel et méthode.....	28
1.Présentation du sujet dans son contexte.....	29
1.1.Le DAHLIA.....	29
1.1.1.Établissement de l'EPDSAE.....	29
1.1.2.Description et objectifs	29
1.1.3.Les familles accompagnées par le DAHLIA.....	30
1.2.L'action « Livres et vous ».....	30
2.Présentation des familles	31
2.1.Famille 1 : Maxime et sa maman Julie	31
2.2.Famille 2 : Laura et sa maman Catherine.....	33
2.3.Famille 3 : Mathieu et sa maman Pauline.....	34
2.4.Conclusion.....	35
3.Matériel et méthodologie.....	36
3.1.Avec les familles.....	36
3.1.1.Création du cadre	36
3.1.2.Co-création du cadre : Rituels, matériel et jouets utilisés.....	36
3.1.2.1.Rituels	36
3.1.2.2.Matériel	37
3.1.3.Observations des enfants	37
3.1.3.1.Description des épreuves utilisées.....	38
3.1.3.2.Grille d'observation – Orthophoniste.....	40
3.1.3.3.Observation des actes de parole	40
3.1.3.4.Productions langagières au cours du suivi	40
3.1.3.5.Observations des fonctions du langage.....	41
3.1.4.Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions précoces	41
3.2.Avec le DAHLIA.....	42
3.2.1.Observation des points de repère langagiers de 0 à 3 ans	42
3.2.2.Outils de sensibilisation au langage.....	42
3.2.2.1.Panneaux et plaquettes	42
3.2.2.2.Plaquette « Livres et vous ».....	43
3.2.3.Organisation d'une après-midi « Sensibilisation au langage »	43
Résultats.....	44
1.Rencontres au cours de l'étude.....	45
2.Maxime : de 18 mois à 21 mois.....	45
2.1.Cadre des rencontres et activités réalisées	45
2.2.Compétences au cours de l'étude.....	46
2.2.1.Épreuves EVALO BB	46
2.2.2.Grille d'observations Orthophoniste	47
2.2.3.Actes de parole.....	48
2.2.4.Productions langagières au cours du suivi	49
2.3.Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions	49
2.4.Évolution de Maxime et de sa maman.....	49
3.Laura : 2 ans 2 mois à 2 ans 7 mois.....	50
3.1.Cadre des rencontres et activités réalisées	50
3.2.Compétences au cours de l'étude.....	51

3.2.1.Épreuves EVALO BB.....	51
3.2.2.Grille d'observations – Orthophoniste	52
3.2.3.Fonctions du langage	53
3.2.4.Productions langagières au cours du suivi	54
3.3.Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions	54
3.4.Évolution de Laura et de sa maman.....	55
4.Mathieu : de 21 mois à 23 mois.....	56
4.1.Cadre des rencontres et activités réalisées	56
4.2.Compétences au cours de l'étude.....	56
4.2.1.Épreuves EVALO BB.....	56
4.2.2.Grille d'observations Orthophoniste	57
4.2.3.Actes de parole.....	59
4.2.4.Productions langagières au cours du suivi	59
4.3.Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions	60
4.4.Évolution de Mathieu et de sa maman	60
5.Après-midi « Langage » au DAHLIA	61
5.1.Familles présentes	61
5.2.Observations et points positifs de l'après-midi.....	62
Discussion.....	64
1.Mise en place du mémoire et démarche	65
2.Les rencontres à domicile.....	65
3.Devenir facilitateur des interactions.....	68
4.Les outils de sensibilisation au langage.....	71
5.Imprévisibilité et particularités du suivi	72
6.L'accompagnement en réseau	75
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Liste des annexes.....	84
Annexe n°1 : Développement du langage de 0 à 10 ans – EVALO BB – Manuel de l'utilisateur	85
Annexe n°2 : EVALO BB - Grille d'observation Orthophoniste.....	85
Annexe n°3 : Observation de la communication et des compétences socles au langage.....	85
Annexe n°4 : Tableau des actes de parole.....	85
Annexe n°5 : Tableau des productions langagières au cours du suivi	85
Annexe n°6 : Tableau d'observation des fonctions du langage.....	85
Annexe n°7 : Tableau d'observation de l'environnement linguistique et des interactions.....	85
Annexe n°8 : Grille DAHLIA - Repères du développement langagier de 0 à 3 ans	85
Annexe n°9 : Photo des panneaux de sensibilisation au langage.....	85
Annexe n°10 : Plaquette de sensibilisation au langage.....	85
Annexe n°11 : Plaquette « Papa, Maman, le langage c'est important, Coquet » (2010)	85
Annexe n°12 : Document FNO – Stimuler le langage de la naissance à 12 mois	85
Annexe n°13 : Plaquette « Livres et vous »	85
Annexe 14 : Développement normal du langage oral – Brin et al (1997)	85
Annexe 15 : Affiche après-midi « Langage ».....	86

<u>Annexe 16 : Plaquette d'information sur le développement du langage en situation de bilinguisme – Nex (2011).....</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 17 : Grille d'observation parentale – Maxime</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 18 : Grille d'observation parentale – Laura.....</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 19 : Grille d'observation parentale – Mathieu.....</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 20 : Grille d'observation des interactions – Cousin (2010) – Maxime</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 21 : Grille d'observation des interactions – Cousin (2010) – Laura.....</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 22 : Grille d'observation des interactions – Cousin (2010) – Mathieu.....</u>	<u>86</u>
<u>Annexe 23 : Description de trois rendez-vous</u>	<u>86</u>

Introduction

Introduction

Chez tout nouveau-né, sans trouble ni pathologie, le langage sera une des acquisitions attendues à son développement. Cette acquisition est complexe, au carrefour d'éléments propres à l'enfant et de ses interactions avec son environnement. Certaines familles rencontrent des problématiques diverses et quotidiennes, avec des répercussions sur ces interactions précoces.

Le DAHLIA¹, établissement de l'EPDSAE², permet à ces familles une réinsertion sociale ainsi qu'un suivi au quotidien, et réalise un accompagnement éducatif des parents et de leurs enfants, âgés de 0 à 3 ans. C'est dans ce cadre que l'action « *Livres et vous* » se rend au domicile des familles suivies par le DAHLIA, et réalise avec eux différentes activités, de jeux ou de lecture, afin de sensibiliser les parents au langage de leur enfant et de favoriser les compétences sociales à son acquisition.

Ce mémoire s'est construit à partir de cette action, en partenariat avec le DAHLIA et ses familles, pour répondre à la question suivante: Comment une action de sensibilisation au langage telle que « *Livres et vous* », en collaboration avec une structure d'accompagnement social, permet de valoriser la communication, les interactions précoces et un accompagnement parental adapté à chaque famille ?

Cet accompagnement aura lieu lors de rencontres d'une heure chaque semaine, au domicile de trois familles suivies par le DAHLIA. Il s'agira de proposer différentes activités, notamment par l'utilisation du test EVALO BB³, utilisé en situation de jeu comme facilitateur d'interactions et d'échanges entre les parents et les enfants.

En parallèle à ce suivi au plus près des familles, ce mémoire s'inscrira dans l'accompagnement éducatif du DAHLIA, dans une dynamique de travail en réseau autour des familles. Cela permettra d'apporter à cet accompagnement social les

1 DAHLIA : accompagnement social et éducatif mère / enfant à domicile

2 EPDSAE : Établissement Public Départemental de Soins, d'Adaptations et d'Éducation

3 EVALO BB : Évaluation du développement du langage oral de l'enfant de moins de 36 mois (Coquet, Ferrand, Roustit, 2010).

spécificités orthophoniques nécessaires à une mission de prévention et de sensibilisation au langage.

La première partie reprendra la façon dont l'enfant acquiert le langage, quelles sont les compétences socles à son acquisition et quels éléments nécessitent une observation au cours de ce développement.

Dans la deuxième partie, nous définirons les milieux appelés défavorisés, quelles sont leurs problématiques et leurs conséquences sur l'accompagnement parental.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Le développement du langage : facteurs intrinsèques, extrinsèques et acquisition de 18 mois à 3 ans

Pour utiliser le langage, l'enfant doit disposer de différentes capacités pour penser, produire et l'utiliser. Il doit pour cela posséder un équipement cognitif, neurologique et sensoriel. Cet équipement génétique lui permet de recevoir la parole, et donc d'avoir des informations sur la structure de sa langue. C'est grâce à la parole que l'enfant pourra manipuler ses pensées et ses connaissances sur le monde, pour ensuite communiquer.

Le développement a fait l'objet de très nombreuses études, qui s'accordent pour dire que c'est un processus global et complexe, où de très nombreux paramètres sont à prendre en compte. C'est dans cette approche globale que la méthodologie d'observation du test EVALO BB, de Coquet, Ferrand, Roustit (2010) permet d'appréhender les différentes compétences socles du jeune enfant de moins de 36 mois avec peu ou pas de langage.

En effet, si dans des conditions normales, tous les enfants disposent d'outils génétiques communs qui rendent possibles leurs acquisitions, la façon dont ils les utilisent influencera leur développement. La vitesse, la façon et l'âge auxquels un enfant entrera dans le langage seront donc très variables d'un enfant à l'autre. Les éléments d'entrée dans le langage reposent sur une interaction permanente, étroite et précoce entre des compétences intrinsèques à l'enfant (organiques, motrices, neurosensorielles, cognitives, et psychoaffectives), et extrinsèques (environnement linguistique et affectif, socio-culturel et langagier, qualité des interactions précoces et de l'attachement).

1.1. Facteurs de développement intrinsèques à l'enfant

1.1.1. Croissance organique

Pour produire le langage, l'enfant devra naturellement posséder les organes de l'articulation, de la phonation, de l'audition, et de la vision. Pour articuler, il faut contrôler et coordonner les mouvements du larynx, de la glotte, du voile du palais, de la mâchoire, des lèvres et de la langue, ainsi que la respiration et l'activité des

cordes vocales, Chevrier Muller, (1999). Le contrôle phonatoire est acquis vers cinq mois. Le contrôle des organes de l'articulation devient possible vers cinq ou six ans seulement.

1.1.2. Développement psychomoteur

Le développement de la motricité, et notamment de la marche, permet à l'enfant de s'éloigner peu à peu de sa mère et de découvrir le monde qui l'entoure. La découverte de son environnement lui permettra de développer ses connaissances, et donc son lexique et son langage. Pour Coquet (2010), en développant sa motricité, cela lui permet également de faire la différence entre lui-même et autrui. La marche est généralement acquise entre 12 et 15 mois, Brunet et Lézine (2001).

1.1.3. Système neurosensoriel

La formation de tous les neurones corticaux se fait pendant l'embryogenèse, Chevrier Muller, (1999). Après la naissance de l'enfant, une sélection neuronale et des jonctions entre ces mêmes neurones se font. Pour Boysson Bardies (1996), ces connexions permettent des choix, des tris, des renforcements en relation avec les apports du monde extérieur. Les expériences du bébé influencent donc les connexions, l'architecture finale et le mode de fonctionnement du cerveau.

L'enfant dispose donc d'un programme neurologique, mais aussi de capacités sensorielles nécessaires à ce programme. Ainsi, pour apprendre à parler, il faudra que l'enfant dispose de capacités auditives, visuelles et kinesthésiques, nécessaires au traitement des stimuli. Le bébé distingue les nuances prosodiques de la parole. A 8 mois, il pourra distinguer les frontières des énoncés, et à 11 mois, celles des mots. Ses capacités visuelles lui permettent également, à partir de 6 semaines, d'identifier les visages et leurs expressions, Coquet (2010).

1.1.4. Capacités cognitives et compétences sociales au langage

Coquet (2010) parle de l'enfant comme « un être de pensée ». L'utilisation du langage est en effet liée à la cognition : l'enfant utilise des processus cognitifs pour découvrir le monde et les propriétés des objets, du temps, ainsi que des personnes et des événements. Ces processus servent de supports aux échanges, en créant des relations avec les objets et les événements.

1.1.4.1. Capacités mnésiques

En développant sa mémoire, l'enfant peut commencer à structurer le temps et à repérer des invariants. L'enchaînement de séquences et les notions de causalités sont présents dans les « routines » décrites par Bruner (1983), cité par Coquet (2010).

1.1.4.2. Théorie de l'esprit

L'enfant, entre 12 et 18 mois, grâce à ses compétences cognitives, s'individualise et pourra développer ce que l'on nomme la *théorie de l'esprit* Trevarthen (1982), cité par Coquet (2010). Il prend conscience de ses paysages psychiques intérieurs, et commence à considérer l'autre comme un sujet pensant, avec des croyances et des intentions. Il peut alors comprendre les états mentaux d'autrui, ce qui lui permettra d'établir la communication et de choisir comment la réaliser. Le langage devient alors un moyen de communiquer ses émotions et ses pensées.

1.1.4.3. Imitation

Pour Bruner (1983) cité par Coquet (2010), l'imitation nécessite deux préalables : la construction du MOI (différenciation de soi par rapport à autrui), ainsi que le repérage et la représentation mentale des actions qu'il peut imiter (exemple : modèle d'utilisation du téléphone). Chez le tout jeune enfant, ces imitations commencent en contexte social (en présence de personnes mais sans objets inanimés). L'imitation est en fait le premier outil dont disposerait le bébé pour communiquer avec les personnes rencontrées et les identifier. De 5 à 10 mois, l'enfant apprend à imiter des gestes conventionnels.

1.1.4.4. Attention conjointe

Elle est définie par Kail et Fayol (2000), cités par Coquet (2010) comme « le fait que l'adulte et l'enfant prêtent attention en même temps à un même objet ». C'est entre six et neuf mois que l'enfant sait attirer l'attention de l'adulte vers un objet.

1.1.4.5. Le pointage

Le pointage a une forme conventionnelle : bras tendu, pointage de l'index. Pour Coquet (2010), par le pointage, l'enfant désigne un objet qui prend sa valeur avec le comportement des parents : ce signe permet en effet de partager le monde mental des parents.

Lorsqu'il cherche à établir l'attention conjointe avec le partenaire pour attirer son attention, il est social.

Il peut également être référentiel, afin d'isoler de l'environnement l'objet vers lequel l'attention est dirigée. Lorsqu'il est référentiel, il peut être :

- Proto-impératif, c'est une demande d'aide, son objectif est d'obtenir un objet hors d'atteinte.
- Proto-déclaratif : il est utilisé comme référant à un objet ou événement intéressant, il a pour but de susciter une production langagière de l'adulte autour de cet objet, il peut être comparé à une demande de dénomination
- Informatif : il est utilisé pour informer l'autre sur la position d'un objet en réponse à la question « il est où ? ».

1.1.4.6. Permanence de l'objet et manipulation

Pour acquérir la permanence de l'objet, l'enfant doit postuler de l'existence de l'objet dans le temps, indépendamment de sa perception et de la conception qu'il a de cet objet. Vers 9 mois, on observe dans les comportements de l'enfant la permanence de l'objet. Il s'observe déjà dans le *jeu du coucou* (7 mois), la recherche d'un objet caché (neuf mois), Brunet et Lézine (2001).

Grâce à cette permanence de l'objet, le processus de sémiotisation nécessaire au langage deviendra possible. Ce processus permet en effet de se distancier des actes et des objets, afin de les évoquer en leur absence par des gestes, des vocalisations, des onomatopées, des mots, des groupes de mots, et enfin des phrases (Coquet, 2010).

Une fois la permanence de l'objet acquise et l'objet identifié, se mettent en place différentes activités avec cet objet (regarder, attraper, comparer, déplacer, encastrier). L'espace, les relations entre objets dans l'espace et la place du sujet comme objet dans l'espace se construisent en parallèle de ces manipulations.

Certaines de ces manipulations sont des conduites pré-physiques, décrites par Sinclair et al. (1982), cités par Coquet (2010). De trois à six mois, l'inspection des objets est visuelle ou buccale. Avec l'acquisition de la position assise, la préhension devient possible. Grâce à la marche, l'enfant effectue des conduites de transport. A 12 mois, l'enfant explore le contenant et le contenu ainsi que les propriétés des objets. A 18 mois, il utilise l'objet selon sa propriété, encastre et transforme.

1.1.4.7. Jeu de faire semblant et jeu symbolique

Le jeu se définit par Doron (1991), cité par Coquet (2010) comme « une activité qui est finalité sans fin, plaisir de fonctionner à distance du travail ». C'est par ce jeu que le psychisme de l'enfant franchit différentes étapes allant de ses relations avec son corps et les objets, pour aller vers les fictions et les règles. Il acquiert en effet avec le jeu la dimension sociale du langage.

Pour Doron (1991), cité par Coquet (2010), la compétence commune entre le langage et le jeu symbolique est la capacité à se représenter la réalité avec des symboles. En effet, dans ce jeu, les objets utilisés servent de symboles aux objets absents. Il nécessite donc l'acquisition de la permanence de l'objet. De 12 à 18 mois, l'enfant sait faire semblant d'être soi à un autre moment (exemple : faire semblant de boire avec une tasse vide). Il devient ensuite capable de faire semblant d'être un adulte, de faire semblant sur d'autres ou sur une poupée, entre 18 et 24 mois. Ensuite, de 24 à 30 mois, il peut participer à un jeu de rôle, en détournant les objets de leur utilisation première, en articulant différentes phases dans le jeu et en donnant des rôle à ses jouets (il fait faire).

1.1.5. Compétences communicatives

1.1.5.1. Format d'interaction et routine d'accueil

Un format d'interaction, ou routine, est défini par Bruner (1983), cité par Coquet (2010), comme une « situation ritualisée avec alternance et complémentarité des rôles entre adultes et enfants, comportant un ensemble de gestes et d'énoncés produits toujours aux mêmes moments de la journée et/ou toujours dans le même contexte ».

Ces routines permettent l'élaboration de scénarios et leur répétition permet l'acquisition de repères stables par l'enfant, favorisant la compréhension, l'anticipation et la participation à la communication. Déjà dans les deux premières années, des scénarios communicatifs se mettent en place. Ils dépendent des interactions entre les parents et leurs enfants durant des activités ludiques, l'attention conjointe et les requêtes (demandes d'objet ou d'aide, invitations à des actions conjointes).

Pour Coquet (2010), les routines ou rituels d'accueil font partie des principaux marqueurs de la communication. La routine s'actualise par des gestes et des formules pour dire bonjour ou au revoir. D'après Kerbrat-Orechionni (1999), cité par

Coquet (2010), elle a deux fonctions : une fonction phatique, comme rituel de prise de contact, ainsi qu'une fonction de marquage de la relation interpersonnelle.

1.1.5.2. Régie de l'échange et tour de parole

Pour Coquet (2010), dans le cadre de l'attention conjointe et des formats d'interaction, se construit la régie de l'échange. Elle concerne :

- les contacts visuels.
- le tour de parole, qui est la possibilité dont dispose un interlocuteur de prendre la parole dans le cadre d'une conversation. Son alternance est régie par des normes sociales ou contextuelles. Les tours de parole qui se succèdent forment une conversation.
- la régie du tour de parole et savoir utiliser les signaux qui règlent son alternance.
- la topicalisation de la conversation : négocier, maintenir, clore ou changer de thème.
- les routines conversationnelles, telles que les salutations ou formules de politesse.
- la prise en compte du feed-back (rétroaction), dans ses formes visuelles ou sonores (demander des informations, manifester une incompréhension par exemple).

1.1.5.3. La demande

« La demande est un acte social par lequel le locuteur tente de faire accomplir quelque chose à l'auditeur » Searle et Vanderveken (1985), cités par Coquet (2010). Pour Bernicot (1992), cité par Coquet (2010), les demandes sont des situations de communication, définies par leurs caractéristiques linguistiques (forme linguistique et contenu) et contextuelles (statut et degré de familiarité des interlocuteurs).

1.1.5.4. Les gestes

Pour Doron et Parot (1991), cités par Coquet (2010), un geste se définit comme « un mouvement extérieur du corps qui est porteur d'une signification ». Pour Guidetti (2003), cité par Coquet (2010), l'enfant utilise différents gestes pour communiquer :

- des gestes conventionnels, qui sont les routines gestuelles de bravo et au revoir et apparaissent vers 12 mois

- des gestes déictiques pour donner, montrer ou pointer du doigt. Ils se mettent en place entre vers 14 mois, Brunet et Lézine (2001)
- des gestes instrumentaux, dont les prédicats décrivent l'objet, et les nominaux imitent les mouvements (ouvrir, fermer la bouche comme un poisson) ou les actions (geste de boire). Ils sont utilisés au cours de la seconde année de l'enfant.

1.1.6. Dimension psychoaffective

Pour Chevrier Muller (1999), l'enfant naît avec un répertoire de conduites affectives qui lui permettent d'exprimer ses besoins de base. Mais c'est à l'aide de son contexte psychique et relationnel, que l'enfant développera son envie de communiquer. Le développement du langage dépendra aussi du tempérament de l'enfant, de son autonomie et de sa personnalité. Grâce à ses compétences psychologiques, l'enfant acquiert sa structuration affective, et construit son image narcissique et ses propres représentations mentales. Celles-ci lui permettront de s'approprier ce qui lui est donné par le monde physique, linguistique et culturel.

1.2. Facteurs extrinsèques à l'enfant

Le développement langagier est aussi en étroite relation avec tout ce qui constitue son environnement, linguistique et affectif, ainsi que familial et socio-culturel. Il dépendra également des interactions précoces de l'enfant avec son entourage, ainsi que de la qualité de son attachement, et de la façon dont les adultes réagissent à ses compétences.

1.2.1. Environnement linguistique

L'hypothèse d'une interaction précoce, d'un jeu d'ajustement entre l'équipement génétique et physiologique des enfants d'une part, et les effets de l'expérience avec la langue parlée par les parents d'autre part, qui constitue l'environnement linguistique a été proposée par Boysson Bardies (1996).

1.2.1.1. Le Langage Adressé à l'Enfant : L.A.E.

La mère et l'entourage fournissent à l'enfant un modèle formel de la langue, auquel l'enfant est sensible et dont il s'inspire pour acquérir son propre langage. L'entourage utilise en effet le Langage Adressé à l'Enfant (L.A.E.), qui est défini par Rondal (1983), cité par Coquet (2010) comme un « Langage adressé à l'enfant en

voie d'acquisition [qui] est modifié et adapté en fonction de ses différents aspects : prosodie, phonologie, contenu sémantique, aspects sémantique et structural, morphologie, syntaxe et aspects pragmatiques ». La mère adapte son langage à son bébé dans ses aspects : prosodiques, phonologiques, lexicaux. Ces aspects influenceront la communication et la parole de l'enfant.

1.2.1.2. Le parler-bébé ou parler-nourrice

D'après Boysson Bardies (1996), la parole des mères et de l'entourage peut également avoir les caractéristiques du parler-bébé, ou parler-nourrice.

Ses caractéristiques sont adaptées aux capacités de perception et d'attention du nourrisson, en effet, pour Boysson Bardies (1996) « L'intérêt très spécial que manifeste l'enfant pour la parole ayant les caractéristiques du motherese est confirmé par toutes les expériences ». Elles sont les suivantes : modulations de la voix et de la prosodie (élévation de la hauteur de la voix), modulations et variations de hauteurs très exagérées des contours d'intonation, formes mélodiques longues, douces et effet de rythmicité avec des répétitions fréquentes.

C'est une parole avec des valeurs affectives qui motive les échanges. Pour Boysson Bardies (1996), « ces premiers messages vocaux contiennent d'abord, à travers les contours mélodiques, des valeurs affectives ».

1.2.2. Environnement familial socio-culturel

L'enfant en tant que locuteur parle la langue de son environnement et acquiert une forme de socialisation en se conformant à certaines habitudes formelles et sociales, imposées par sa culture et sa langue. En effet, pour Boysson Bardies (1996), les représentations parentales sont dynamiques et déterminées par différentes cultures : ethnique, sociale, familiale, religieuse et professionnelle.

Le bébé est en interaction avec les personnes et les objets de son environnement. Ainsi, pour Barraco et Lamour (1998), « seul un environnement adéquat au fonctionnement du bébé révélera ses capacités ». L'expression de ses compétences sera donc étroitement dépendante de l'interaction avec son environnement familial et socio-culturel.

C'est grâce à l'observation des interactions précoces et de la richesse de l'attachement que la qualité de cet apport environnemental peut être évaluée,

Crunelle (2010). Nous allons donc développer les notions d'interactions et d'attachement.

1.2.3. Les interactions

Les interactions sont définies par Barraco et Lamour (1998) comme l'« ensemble des phénomènes dynamiques qui se déroulent dans le temps entre un nourrisson et ses différents partenaires ». Entre le bébé et son entourage, il existe trois différentes interactions: les interactions comportementales, les interactions affectives et les interactions fantasmatiques.

1.2.3.1. Les interactions comportementales

Elles sont facilement observables car elles se font sur les modes suivants : vocal, corporel et visuel. Pour Coquet (2010), le bébé dispose à la fois de moyens vocaux, comme les cris et les pleurs, et de moyens non vocaux, non linguistiques mais à valeur de communication, décrits par Boysson Bardies (1996) :

- Les mimiques et expressions faciales comme fondements des relations sociales, permettent aux échanges de s'accorder. Les différents signaux de communication reposent sur un répertoire inné, universel, d'expressions faciales et de gestes. Les mères accompagnent leur parole d'expressions faciales exagérées (haussement des sourcils, grands sourires) et favorisent ainsi les échanges.
- Le regard permet aux relations affectives de se créer. Il organise la temporalité des échanges. Le nourrisson et l'adulte ont en effet un dialogue visuel, et sont dans une quête permanente de synchronisation de leurs conduites.
- Le tonus, les postures et mouvements rythmiques du corps, ainsi que l'ajustement des postures (prise dans les bras, rapprochement du visage) favorisent également ces interactions précoces.

1.2.3.2. Les interactions affectives

Elles correspondent à l'influence réciproque entre la vie émotionnelle de la mère et de son bébé. Stern (1987), cité par Coquet (2010) parle d'*accordage affectif*, où le bébé apprend à reconnaître l'état affectif de l'autre. En lui apportant une sécurité affective, la mère permet à son enfant de développer le plaisir de l'interlocution. La vie émotionnelle de la mère aura donc des conséquences sur celle de son bébé et sur ses interactions, car c'est en effet la mère, en s'ajustant, qui interprète, mime et met en mots ce qu'elle croit percevoir des éprouvés de son bébé.

1.2.3.3. Les interactions fantasmatiques

Les interactions fantasmatiques sont difficilement observables. Le bébé fantasmatique est le bébé qui correspond aux fantasmes parentaux. Comme lors des interactions affectives, il existe une influence réciproque du déroulement de la vie psychique de la mère et de celle de son bébé.

1.2.3.4. Qualité des interactions

La qualité des interactions aura un impact sur la construction du langage. En effet, pour Coquet (2010), l'enfant se sert de sa compréhension des interactions sociales et des structures de l'interaction humaine comme point d'appui pour la compréhension du langage. C'est grâce à ces interactions que se construit un espace de jeu partagé, comme espace transitionnel d'échanges dans lequel le langage va s'inscrire. Peu à peu, avec les comptines par exemple, s'ouvre un espace culturel où les paroles adressées auront une valeur générale.

Parfois, les interactions affectives et verbales sont particulières et les échanges qui caractérisent les relations sont absents. Ainsi, pour Barraco et Lamour (1998), c'est par l'observation des interactions comportementales entre parents et enfants, et l'écoute du discours maternel que l'on peut qualifier ces interactions.

Certaines mères parlent bruyamment, crient leurs angoisses et leurs frustrations et s'adressent peu à leur enfant, elles ne le différencient pas et ne le personnifient pas dans leur relation. Barraco et Lamour (1998), décrivent ces échanges mère / enfant comme rares, et « la relation mère/nourrisson qui émerge de ces interactions peut être qualifiée de fusionnelle, en raison du peu de différenciation de soi et de l'autre et de l'impossibilité de donner une place à un troisième ».

1.2.4. L'attachement

L'attachement est défini par Bowlby (1958), comme une construction progressive, faite de fusions, de séparations et de retrouvailles, qui permet peu à peu à l'enfant de se détacher de sa mère et de prendre son autonomie. Pour Barraco et Lamour (1998), il consiste à « recevoir une qualité et une continuité d'attention de l'adulte ».

1.2.4.1. La qualité de l'attachement

Pour Lieberman et Pawl (1988), cités par Barraco et Lamour (1998), une relation d'attachement confiante se caractérise par le sentiment de se sentir protégé et en sécurité en présence d'une personne spécifique, et par le désir de rétablir le contact et la proximité avec elle en son absence.

Le parent doit être disponible, sensible aux signaux, et avoir la capacité d'y répondre. Ainsworth (1978) parle de « Responsiveness » comme de la capacité du parent à percevoir et interpréter les expressions verbales et non verbales de l'enfant de manière correcte et d'y répondre rapidement et adéquatement, de manière prévisible et cohérente. Une figure d'attachement stable permettra en effet à l'enfant de s'en éloigner et de développer ses compétences (langagières et motrices), par la découverte du monde qui l'entoure.

Les catégories d'attachement ont été décrites par Ainsworth (1978). L'attachement *sécurisant* concerne 60 % des enfants. L'enfant a confiance en sa figure d'attachement qui est protectrice, accessible et disponible. Lorsque l'enfant ne montre pas de ressenti au départ de son parent et à son retour, qu'il l'évite et focalise son attention sur son environnement de manière persistante, et agit de même avec les étrangers, on parle d'attachement *insecure-évitant*. L'attachement *insecure ambivalent résistant* correspond à une recherche de contact de l'enfant, mais avec résistance lorsque ce contact survient. Mayn (1986), y rajoute l'attachement *désorganisé*, dans lequel l'enfant a des comportements contradictoires et désorientés.

1.2.4.2. Lien entre attachement et interactions précoces

Le lien entre attachement et interactions est étroit. Pour Barraco et Lamour (1998), les troubles de l'attachement auront en effet de « graves conséquences sur l'image que l'enfant a de lui-même et de son environnement », et donc sur ses interactions précoces avec cet environnement. C'est en effet à travers les interactions que se construit l'attachement. L'attachement influencera lui-même la capacité des partenaires à construire cette interaction.

Ainsi, par l'observation des comportements réciproques parent / enfant, la qualité de l'attachement peut être déterminée et permettre l'analyse de leur relation.

Cette analyse donne des indices sur les états émotionnels de chaque partenaire, qui sont des éléments importants à prendre en compte dans un accompagnement parental.

1.3. Le développement langagier de 18 mois à 3 ans

Cette partie reprend les étapes de l'acquisition du langage entre 18 mois à 3 ans, ainsi que les compétences de l'enfant, telles qu'elles sont attendues dans le développement normal, avec des variabilités inter-individuelles fréquentes.

1.3.1. Stade pré-verbal

Jusqu'à deux ans, l'enfant réalise par un seul mot ou par des moyens paraverbaux des actes de parole décrits par Dore (1979), cité par Coquet (2010). Ces actes de parole composent le stade pré-verbal :

- Étiquetage : regarder en direction de, pointer du doigt, utiliser un déictique
- Répétition : imiter, répéter
- Réponse : sourire en réponse, vocaliser en alternance, répondre
- Demande de renseignement : regarder vers l'objet, pointer en direction de, question : « C'est quoi ? »
- Appel : appeler quelqu'un ou maintenir l'attention sur soi
- Salutation : saluer, offrir un objet, participer à une routine sociale : jeu du coucou, au revoir
- Protestation : protester, refuser, rejeter
- Exercice : jouer avec la voix, les sons, les mots

1.3.2. Le langage de 18 mois à 3 ans

Ce tableau reprend le développement du langage de 18 mois à 3 ans.

Il a été réalisé à partir de la grille « Points de repère de développement selon une approche psycholinguistique » issue d'EVALO BB, Coquet (2010) (Annexe 1, A3, A4, A5).

	De 18 à 24 mois	De 2 à 3 ans
Compréhension	Jusqu'à quatre ans, la compréhension est lexicale. Elle se fait à partir de l'identification d'un mot et de sa mise en relation avec le contexte.	
Parole	Jusqu'à quatre ans, l'enfant utilise des processus phonologiques de simplification, qui touchent la structure de la syllabe, les classes et l'ordre des sons dans la parole.	
	Jusqu'à quatre ans, on parle d'explosion lexicale, où les mots sont spécifiés	

	De 18 à 24 mois	De 2 à 3 ans
Lexique	phonologiquement, précis sémantiquement, structurés en réseaux et diversifiés.	
	Entre 18 et 20 mois, l'enfant dit environ 100 mots (60 % de noms)	A deux ans, c'est l'étape de la prédication, permettant d'attribuer des propriétés aux référents. L'enfant produit environ 200 mots (apparition des verbes et morphèmes fonctionnels)
Morphosyntaxe	Vers 18 mois, l'enfant produit des énoncés à deux mots.	Après deux ans, l'enfant produit des phrases de base, à morphologie nominale ou verbale.
Phonologie	A 18 mois, le jargon est intonatif	

Tableau I : « Développement langagier de 18 mois à 3 ans »

1.3.3. Fonctions du langage

Après l'âge de 2 ans, Halliday (1973) cité par Coquet (2010) définit 7 fonctions du langage repérables dans les comportements de l'enfant :

- Fonction personnelle : expression des goûts, choix, dire sa capacité ou son incapacité
- Fonction instrumentale : demander des objets à des fins personnelles
- Fonction régulatoire : donner un ordre, demander une action
- Fonction informative : répondre à une question, nommer, expliquer, rapporter des faits
- Fonction heuristique : poser une question, réfléchir tout haut
- Fonction ludique (imaginative) : faire semblant ou jouer un personnage

Dans cette première partie, nous avons donc repris les compétences que l'enfant dans un développement normal acquiert dès sa naissance, grâce aux facteurs intrinsèques et extrinsèques qui interagissent ensemble et permettent l'acquisition du langage.

Ce mémoire a parmi ses objectifs la prévention, la sensibilisation au langage ainsi que l'accompagnement parental en milieu défavorisé. Dans une deuxième partie, il s'agira donc d'exposer les notions de prévention en orthophonie, de parentalité et d'accompagnement parental, dans la situation particulière des familles défavorisées.

2. Prévention, parentalité et accompagnement parental en milieu défavorisé

2.1. La prévention en orthophonie

La prévention fait partie du champ d'action des orthophonistes : « L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie. » (2002) ⁴.

Il existe trois niveaux de prévention. L'O.M.S. définit la prévention primaire comme « tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population, donc à réduire le risque d'apparition de cas nouveaux ». Elle consiste à informer, et concerne les actions d'information du public et des parents sur le développement et les troubles du langage, ainsi que les actions de formation et d'information des professionnels qui s'occupent de la petite enfance. La prévention secondaire consiste à dépister une pathologie, avant de mettre en place la prévention tertiaire, qui consiste en l'action thérapeutique.

La prévention primaire en orthophonie, dans laquelle s'inscrit ce mémoire peut passer par : l'information des partenaires sur le développement de la communication et du langage, sur l'importance du rôle que jouent les parents pour favoriser ce développement, ainsi que les moyens dont ils disposent. Les orthophonistes peuvent également inventer des supports théoriques et des outils pratiques à destination des professionnels de la santé et de la petite enfance, pour l'accompagnement parental, la prévention des développements déficitaires de la communication et du langage. Elle passe également par l'information des parents (création et diffusion de plaquettes, de films), reprenant des conseils de prévention, ou la création de groupes de parents autour du thème de la communication et du langage.

4 Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste

Dans l'accompagnement parental, le partage d'informations avec les parents sur le développement de la communication et du langage est important : il permet de valoriser les parents et de favoriser leur attention portée sur les productions de l'enfant. Pour Castellani et al. (2011), attirer l'attention des parents sur le développement de leur enfant passe aussi par des outils de prévention tels « qu'un tableau qui présente les périodes sensibles concernant le développement des grandes fonctions (visuelles, langagières) ».

2.2. La parentalité

D'un point de vue juridique, la loi n°2002-305 du 4 mars 2002 qui a remanié l'article 371-1 du Code civil définit l'autorité parentale comme « un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant ». Jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant, il appartient au père et à la mère de protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé, sa moralité, d'assurer son éducation et de permettre son développement.

La parentalité est définie par Barraco et Lamour (1998) comme l'ensemble des réaménagements psychiques et affectifs qui permettent à des adultes de devenir parents en répondant aux besoins de leur(s) enfant(s) pour les soins nourriciers, la vie affective et psychique. Devenir parent est pour Ben Soussan (2000) un processus maturatif, qui « demande parfois quelques jours, voire quelques semaines, des années peut être. ».

Pour être présente, la parentalité doit être pratiquée. Pour Ben Soussan (2000), « la pratique de la parentalité désigne l'ensemble des soins parentaux ». Elle se construit au travers des relations entre parents et enfants, lors des moments de soins, lors des interactions et de l'éducation. La parentalité peut être analysée au travers de cet aspect pratique, qui est en partie observable, et permet de dégager les notions d'interactions, d'attachement et de compétences.

Néanmoins, pour Ben Soussan (2000), il ne faut pas réduire les compétences parentales au seul développement de l'enfant, car entre en jeu l'environnement socio-économique, culturel, ainsi que les valeurs attachées à cette parentalité. En effet, pour Thibault (2010) « la parentalité se construit à partir de processus psychiques conscients et inconscients, en fonction du vécu de chacun, des expériences positives ou négatives de parentalité subies par ses propres parents, et

non en fonction de normes, de contraintes, ou du « comment bien faire » communiqué par l'environnement direct ou indirect ».

Pour Castellani et al. (2011), la qualité de la parentalité se définit par la capacité d'éprouver de l'empathie à l'égard de son enfant (avoir accès à son monde relationnel) et en particulier la capacité d'interpréter de manière adéquate les signes par lesquels il manifeste ses besoins essentiels. Se rattache donc à cette capacité la notion de « Responsiveness », décrite par Ainsworth (1978).

La qualité de la parentalité se définit aussi par la capacité d'être une figure d'attachement sécurisante, ainsi que par la capacité de jouer avec son enfant dès qu'il est bébé. L'accompagnement parental par le jeu, comme modalité d'intervention précoce, peut prendre alors tout son sens.

2.3. L'accompagnement parental

L'accompagnement parental doit permettre d'instaurer une relation de confiance, individualisée et sans jugement, qui respecte la dynamique de la famille concernée et son cheminement, Crunelle (2010).

En effet, pour aider les parents dans leur parentalité et leur permettre de les restaurer en tant que premier éducateur de leur enfant, un climat d'empathie, dans un suivi régulier et durable est nécessaire. Pour Crunelle (2010), en observant les points forts et en valorisant à la fois les enfants et les parents ainsi que leurs propositions, l'accompagnement parental permet de donner aux parents un sentiment de compétences, un sentiment de sécurité et un vécu d'échanges.

Pour Crunelle (2010), attirer l'attention des parents sur des activités interactives, ludiques et facilement reproductibles, et sur leur importance permet à l'orthophoniste de devenir un « facilitateur d'interactions », et ainsi de les aider à trouver un mode interactif qui permet à l'enfant de se construire sur le plan psychique et langagier.

L'accompagnement parental en tant qu'action conjointe avec les familles, où l'écoute, le temps et les échanges se font autour de jeux et d'activités permet donc de valoriser les interactions entre les parents et leurs enfants. Ses objectifs consistent pour Crunelle (2010) « à favoriser l'attachement de l'enfant en l'aidant à

trouver ses repères au travers des interactions précoces et à se construire au mieux de ses potentialités ».

Dans certaines familles à la parentalité perturbée, un accompagnement parental est particulièrement nécessaire, notamment dans ces milieux dits "défavorisés" ou "carencés".

2.3.1. Un accompagnement parental particulier : celui des familles en milieu défavorisé

2.3.1.1. Définir ces familles et leurs difficultés

On peut parler pour ces milieux de « désavantages », ou plus précisément de « carences ». Cette population est définie par Cousin (2008) comme une « population très large et hétérogène, au cloisonnement difficile, allant de la précarité à l'exclusion sociale, en passant par la pauvreté ».

Barraco et Lamour (1998) définissent les familles carencées comme présentant différentes problématiques. Les carences sanitaires, éducatives et sociales au sein desquelles les enfants se développent sont fréquentes.

La vie quotidienne est peu organisée, faite de nombreuses situations de crise.

Les histoires parentales sont marquées par les carences et la discontinuité des soins parentaux pendant l'enfance.

L'insuffisance de ressources fait que ces familles font face à un cumul de difficultés quotidiennes, touchant différents aspects de leur vie, comme :

- La santé
- Le logement
- L'emploi et les ressources financières
- Les liens sociaux : les familles sont prises en charge par de multiples services : sociaux, judiciaires, médicaux, scolaires, psychologiques et psychiatriques.
- Le langage : Bernstein (1975), cité par Cousin (2008) parle d'un code commun à tous, et d'un code formel, que ces familles n'utiliseraient pas. Le code restreint est concret, descriptif, utilitaire, avec une syntaxe rigide et une utilisation limitée de possibilités d'organisation du discours. Le locuteur idéal possède lui un « code élaboré », avec des possibilités d'organisation de la phrase, comme une organisation grammaticale et syntaxique précise, ainsi

qu'un vocabulaire étendu, permettant de verbaliser les impressions personnelles de manière explicite. Pour F. Cousin (2008), « L'enfant issu d'un milieu socioculturel modeste, qui ne possède que le code restreint, débiterait sa socialisation avec un « handicap sociolinguistique ».

Pour Broca (2012) le cumul des difficultés quotidiennes fait que ces familles vivent au jour le jour et anticiper l'avenir devient difficile. Chaque événement devient aléatoire et imprévisible.

Les problématiques quotidiennes diverses et difficiles que rencontrent ces familles favorisent les situations dites « à risques » dont parlent Castellani et al. (2011), et que nous allons développer.

2.3.1.2. Un milieu à risques

2.3.1.2.1. Le développement des enfants

Pour Berger (2008), cité par Castellani et al. (2011), l'enfant dont les parents ont des attitudes parentales inadéquates, est soumis de manière répétitive à des traumatismes relationnels, qui sont précoces et ont des conséquences souvent prises en compte tardivement, lorsque l'enfant développe certains troubles (retard de développement évoluant vers une déficience intellectuelle, trouble de l'attachement de type désorganisé désorienté, hyperkinésie avec déficit de l'attention, violences, troubles psychiatriques).

Ainsi, pour Castellani et al. (2011), pour que l'accompagnement et le dispositif de protection de l'enfance soient cohérents, ils doivent avoir comme objectif la protection du développement à la fois physique, intellectuel et social de l'enfant.

2.3.1.2.2. La dépression maternelle

Dans cette population carencée et suite à des éléments de vie difficiles, les mères peuvent être déprimées, et être à risque de développer des troubles dans la construction de leur parentalité.

Castellani et al. (2011) parlent de critères anténataux comme : une dépression maternelle, un passé infantile personnel ou une situation familiale douloureuse, une situation d'abandon conjugal pendant la grossesse, une déclaration tardive de grossesse, ou une mère jeune, sans domicile, etc.

Ces mères, souvent absorbées par d'autres préoccupations, pour Castellani et al. (2011), « perdent toute capacité d'identification à leur enfant qui n'est plus vu,

entendu, mais oublié ». Les besoins primaires de leur enfant ne sont pas identifiés. La capacité maternelle de « Respondiveness », décrite par Ainsworth, (1978) est alors faible. Comme la vie émotionnelle de la mère influence celle de son bébé, l'*accordage affectif*, Stern (1987), cité par Coquet (2010) devient alors de mauvaise qualité.

Pour Castellani et al. (2011), ces « mères déprimées ne soutiennent pas leur enfant, elles le voient essentiellement comme incompetent ou fatigué ». Ainsi, les propositions de jeu sont rares ou peu adaptées : « les présentations des jouets sont absents ou effectués de manière mécanique ».

Si certaines restent envahies par leurs affects dépressifs, d'autres s'appuient sur la présence d'un tiers, qui leur permet de proposer un étayage de meilleure qualité. Proposer cet étayage par des activités et des situations de jeu devient alors un enjeu important dans l'accompagnement parental de ces mamans.

2.3.1.2.3. Les attitudes parentales

Les attitudes et les interactions parentales sont parfois particulières dans ces familles.

Castellani et al. (2011), décrivent différentes attitudes que l'intervenant peut rencontrer lors de ses interventions :

- Certains parents, par identification à leur enfant, sont dans une « réaction en miroir », lors de ses réussites. Le parent qui a besoin d'attention, se montre alors lui-même valorisé si son enfant réussit.
- Les interactions avec ces parents sont souvent discontinues. Pour Castellani et al. (2011), ce sont des « parents qui vont, viennent, et laissent leur enfant sans dire un mot ». En effet, par « non-différenciation des adultes présents », ils laissent un adulte seul avec leur enfant pour le surveiller, que cet adulte soit familial ou inconnu pour l'enfant.
- La limite avec l'intimité et le privé est parfois ténue. En effet, « les parents peuvent téléphoner longuement devant nous, nous soumettant à des conversations personnelles auxquelles nous n'avons pas forcément à assister ».
- Les situations de jeu avec leur enfant ne sont pas investies par ces parents, qui « n'ont pas en eux la capacité de jouer ». Cette activité est considérée comme inutile, et perçue comme une perte de temps. C'est l'intervenant qui doit amener la nécessité du plaisir de jouer dans ces familles.

2.3.1.3. Accompagner et aller à la rencontre de ces familles

Approcher ces parents, c'est pour Barraco et Lamour (1998) se comporter avec attention et empathie face à ces attitudes particulières, dans une alliance thérapeutique avec eux, pour « soutenir leur regard sur leur enfant et les accompagner dans la construction de leur parentalité ».

2.3.1.3.1. Le cadre thérapeutique

Les difficultés que nous avons évoquées impliquent pour Barraco et Lamour (1998) de créer un cadre, un travail et un suivi sur une continuité à la fois temporelle (résister dans le temps) et spatiale (rassembler dans un réseau).

Ces familles ont en effet « besoin de stabilité et de la fiabilité de l'environnement ». Travailler avec elles pour les soutenir et les accompagner nécessite de créer une alliance et de la maintenir dans le temps, en faisant face aux discontinuités et aux difficultés de chacune et en élaborant une relation de confiance, stable et continue.

Pour rendre ce cadre stable et rythmé, les rencontres doivent être pour Barraco et Lamour (1998) « hebdomadaires, même jour, même heure ; même contexte si possible, et d'une durée d'une heure environ ». Ainsi, par la régularité de ses venues, le soignant instaure des repères et une confiance, dans ces familles avec peu de repères temporels. Ce rythme régulier permet à l'enfant et au parent d'anticiper la venue du soignant, et de vivre la rencontre dans un contexte sécurisant.

Pour Barraco et Lamour (1998), lors de ces rencontres, l'instauration de rituels permet la co-crédation du cadre. Ces rituels peuvent être dans l'espace (même pièce, même disposition des personnes) et dans le temps (prélude autour d'une activité, temps d'attention à la mère avant de les tourner vers l'enfant).

2.3.1.3.2. Les rencontres à domicile

La rencontre à domicile est un mode d'intervention spécifique, qui, pour Barraco et Lamour (1998) « a rendu possible la rencontre avec les enfants et leurs parents, et l'établissement de relations de confiance, s'appuyant sur la stabilité des soignants et la continuité du cadre thérapeutique ». Elle fait partie des modes directs d'accompagnement.

Les visites à domiciles permettent l'observation comme outil thérapeutique et outil d'accompagnement à différents niveaux : temps, lieu et relation.

Le domicile est défini par Barraco et Lamour (1998) comme un « espace de sécurité », où l'enfant a ses repères temporeux et spatiaux. L'observation au domicile permet une approche familiale aux observations, indispensable quand on sait que le bébé se construit dans l'interaction avec ses parents. En effet, pour Barraco et Lamour (1998) « de l'observation à domicile du bébé et des interactions se dégage une sémiologie du quotidien ». Les conditions d'observation au domicile permettent ainsi à l'intervenant d'avoir une « perception de l'environnement familial et social » Castellani et al. (2011). Ce qui en fait un « outil irremplaçable » d'observation.

Néanmoins, ce domicile est aussi, pour diverses raisons, un lieu où il peut parfois être difficile d'intervenir. En effet, pour Barraco et Lamour (1998) « hors de son cadre habituel, le thérapeute aura à balayer les embûches variées qu'il va rencontrer : la télévision allumée en permanence, le téléphone qui sonne, les visites du voisinage. Il est immergé dans un climat bien particulier ». C'est un climat envahi par les stimulations sonores ou visuelles, où à la fois l'enfant et le thérapeute se trouvent « accaparés » par les stimulations présentes. Pour Castellani (2011), « on peut se demander comment une pensée peut s'organiser » dans cet espace. Cet environnement envahit les pensées, et il devient difficile d'organiser ses observations.

2.3.1.3.3. L'intervenant, facilitateur des interactions

Castellani et al. (2011), décrivent la co-crédation de ce cadre comme d'un espace de jeu avec l'utilisation d'un matériel (dans ce mémoire EVALO BB) de test détourné dans son utilisation.

L'utilisation détournée de ce test permet alors d'instaurer une situation de jeu qui passe par le plaisir cognitif. Cette situation est un jeu partagé avec les parents, « où l'intervenant initie les parents à ce mode de relation en jouant en même temps avec eux et avec leurs enfants ».

En effet, pour Castellani et al. (2011), certains parents repèrent chez l'intervenant des comportements et attitudes, et « les reprennent avec leur enfant, pendant notre temps de présence ». L'intervenant facilite alors les interactions et les propositions parentales. De plus, l'utilisation d'un test avec des jouets facilement disponibles (serviette, poupée), permet aux parents de reproduire plus tard les mêmes situations avec leur enfant.

L'utilisation d'un test, dans sa dimension relationnelle permet pour Castellani et al. (2011), à la fois d'entrer en contact avec chaque enfant, et d'appréhender son mode relationnel. Il sert alors aux situations d'échanges, et permet d'aller au delà de simples observations langagières, afin de permettre des moments partagés entre les enfants et leur parent.

Décrire les familles carencées, leurs difficultés et la particularité de leur accompagnement dans cette dernière partie nous aura donc permis de mettre en évidence la pertinence d'une action de sensibilisation et de prévention au langage adaptée à ces familles. D'après Gantelme et Vanumex (2011), « le lien avec différents professionnels dans une même équipe permet des accompagnements parentaux variés et adaptés à chaque famille ».

Il s'agira de devenir un facilitateur d'interactions, grâce à la fois à une observation des compétences de chaque enfant et d'un accompagnement parental. Ce travail s'inscrira pour cela dans un accompagnement social et éducatif en réseau et apportera nos connaissances et spécificités d'orthophoniste.

3. Buts et hypothèses

Le but de ce mémoire est, en tenant compte des particularités de chaque famille, de mettre en place un suivi adapté à chacune et de « proposer un accompagnement inscrit dans le temps, basé sur l'observation des interactions entre les parents et les enfants », Blot et Groleau (2010), afin de favoriser les interactions entre les parents, leurs enfants et le développement langagier des enfants.

Grâce à cette action de sensibilisation et de prévention au langage, il s'agira de s'inscrire dans le travail d'équipe d'un accompagnement social, et insérer dans cet accompagnement les spécificités orthophoniques, en apportant aux accompagnants de nouveaux outils et connaissances sur le langage. Ainsi, ce mémoire se réalisera « au sein d'un réseau dans lequel la mission de prévention de l'orthophoniste trouverait sa place », Blot et Groleau, (2010).

L'objectif principal de ce mémoire sera donc de s'inscrire dans une relation de partenariat avec les familles et le DAHLIA, afin de valoriser les interactions parent, enfant et de favoriser dans chaque famille la mise en place de stratégies pour la communication et le développement langagier, grâce au test EVALO BB, utilisé en outil d'observation et de jeu.

Cela nous permettra de répondre aux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : La rencontre à domicile, en tant que situation écologique, permet une stimulation langagière bénéfique aux interactions entre la mère et son enfant, ainsi qu'aux observations de l'intervenant.

Hypothèse 2 : L'accompagnateur, en tant que facilitateur des interactions et par la valorisation des compétences maternelles en situation de jeu, permet à la mère de devenir au fil des séances plus participante aux échanges avec son enfant.

Hypothèse 3 : Un travail de sensibilisation au langage encourage les mères à s'intéresser à des documents autour du langage et de son développement.

Hypothèse 4 : Dans ces familles aux situations de vie souvent instables et aux difficultés quotidiennes, l'intervenant doit faire face à des attitudes parentales particulières et un suivi souvent imprévisible.

Hypothèse 5 : En proposant une action de prévention en situation mère et enfant, au sein d'une structure d'action sociale comme le DAHLIA, l'orthophoniste s'inscrit dans un réseau de prévention, bénéfique à son action.

Sujets, matériel et méthode

1. Présentation du sujet dans son contexte

1.1. Le DAHLIA

1.1.1. Établissement de l'EPDSAE

Le DAHLIA fait partie de l'EPDSAE, l'Établissement Public Départemental de Soins, d'Adaptations et d'Éducation. Celui-ci accompagne des enfants et des adultes dans différents domaines de l'action sociale : la Prévention, la Protection de l'Enfance, le Handicap, et l'Insertion. Sa création par le conseil général du Nord date de 1982, dans la continuité de la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et des lois de décentralisation. Différents modes de prise en charge et d'accompagnement sont proposés par les structures de l'EPDSAE. L'accompagnement social dans lequel s'inscrit ce mémoire est la structure nommée DAHLIA, qui fait partie de la mission de l'EPDSAE « accueil, hébergement et suivi à domicile à travers des prises en charge et des accompagnements adaptés ».

1.1.2. Description et objectifs

Le DAHLIA est un établissement qui exerce l'accompagnement éducatif mères et enfants à domicile. En priorité, il s'adresse aux familles quittant un hébergement en accueil mères et enfants, aux femmes enceintes et/ou avec des enfants de moins de trois ans, ainsi qu'aux familles orientées par l'UTPAS⁵. Il intervient la plupart du temps au domicile des familles.

L'accompagnement du DAHLIA propose aux familles un logement et une aide dans leurs démarches administratives. Grâce à cela, il facilite les sorties des accueils mères et enfants et facilite leur insertion sociale. Il assure également l'accompagnement des familles dans leur parentalité, ainsi que dans leur adaptation au quotidien, dans une dynamique d'insertion ou réinsertion socio-professionnelle. Ainsi, ses objectifs sont :

- de développer les compétences parentales en conseillant les parents dans l'éducation de leurs enfants et dans leur conjugalité,
- d'accompagner ces familles dans leurs démarches administratives, médicales ou juridiques,
- de leur proposer un soutien moral et psychologique,

5 Unité Territoriale de Prévention et d'Action Sociale

- de proposer aussi des actions ponctuelles, comme des ateliers sur la parentalité, des sorties culturelles ou des loisirs.

1.1.3. Les familles accompagnées par le DAHLIA

Si le DAHLIA était au départ un établissement d'accompagnement mères et enfants, il s'occupe également aujourd'hui de familles composées de couples. Les situations familiales et leurs problématiques sont très diverses et parfois complexes (divorces et situations de couple changeantes ou nécessitant une intervention JAF : Juge aux affaires Familiales, violences conjugales, non reconnaissance de l'enfant par le père, etc.).

Les situations de bilinguisme sont fréquentes chez les familles suivies par le DAHLIA, et les pays d'origine des familles sont diverses (Algérie, Sénégal, Guinée, Maroc, Île Maurice, Cameroun, Arménie).

Les familles bénéficient bien souvent de ressources financières faibles (RSA⁶, AAH : allocation aux adultes handicapés, Amase : aide à l'enfance, allocation MDPH⁷, etc.). Les problèmes de santé varient également (Addictologie, épilepsie, maladies psychiatriques ou fragilités psychologiques, déficience intellectuelle, etc.).

Si toutes les familles accompagnées par le DAHLIA ne peuvent pas être définies comme « carencées », elles rencontrent néanmoins des problématiques diverses, touchant la santé, le logement, les ressources financières et les liens sociaux. Elles présentent donc certaines caractéristiques des familles défavorisées décrites précédemment par Cousin (2008). Certains enfants peuvent alors être à risque de débiter leur socialisation avec le « handicap sociolinguistique » décrit par Bernstein (1975) cité par F. Cousin (2008), où celui-ci ne disposerait que d'un code limité comme expression du langage.

C'est donc avec l'objectif de favoriser les interactions et le développement du langage que le DAHLIA propose à ces familles l'action « Livres et vous ».

1.2. L'action « Livres et vous »

L'action « Livres et vous » est organisée par l'association *Ortho'go*, composée d'étudiantes en Orthophonie de l'institut Gabriel Decroix, Lille. Cette action consiste à se rendre par binôme au domicile des familles suivies par le DAHLIA. Les activités

6 Revenu de Solidarité Active

7 Maison Départementale des Personnes Handicapées

proposées sont diverses : lecture d'albums, jeux etc. Le DAHLIA possède une *Dahliathèque*, où les étudiantes peuvent emprunter le matériel nécessaire à leur action. Chaque binôme, en fonction des disponibilités, se voit attribuer une famille. Un référent du DAHLIA fait alors le lien entre la famille et les étudiantes orthophonistes, afin de prévoir les rencontres et d'organiser le suivi.

2. Présentation des familles

Afin de mieux cerner les particularités de chaque famille, nous avons choisi de les décrire à partir des critères dont parle Cousin (2008), c'est-à-dire des aspects de la vie quotidienne cernés par les difficultés :

- Santé
- Logement
- Emploi et ressources financières
- Liens sociaux

Associés aux problématiques évoquées par Barraco et Lamour (1998) :

- Histoire parentale marquée par les carences et les discontinuités de soins parentaux durant l'enfance
- Vie quotidienne peu organisée et faite de nombreuses situations de crise

Les difficultés rencontrées dans ces différents aspects de la vie quotidienne nécessitent donc une aide et un accompagnement réalisés par le DAHLIA.

Chaque référent du DAHLIA, grâce aux connaissances qu'il a des particularités de chaque famille et du développement langagier de leurs enfants a pu envisager et proposer l'action aux trois familles suivantes. Le but était que notre étude s'inscrive au mieux dans leurs objectifs d'accompagnement.

Les dyades rencontrées sont celles dont la situation familiale permettait la mise en place de l'action de façon la plus régulière possible.

2.1. Famille 1 : Maxime et sa maman Julie

Membres de la famille :

- Maxime (*de 18 à 21 mois*), né le 13 juin 2013
- Maman (*Julie, 21 ans*)

Particularités et compétences face aux différentes problématiques :

- **Sanitaire** : Maxime et sa maman sont tous deux en bonne santé. Au cours du suivi, Maxime fut néanmoins de nombreuses fois malade. Cela préoccupait beaucoup sa maman, très réactive à ces maladies.
- **Logement** : Après la naissance de Maxime, ils ont vécu en centre maternel, puis chez les parents de Madame. Grâce à l'aide du DAHLIA pour les démarches administratives, ils ont pu disposer d'un appartement adapté à leur nouvelle situation familiale et à leurs besoins.
- **Emploi et ressources financières** : Madame ne travaille pas. Le DAHLIA l'accompagne également dans sa gestion du budget.
- **Liens sociaux** : Madame fut enceinte très jeune (19 ans). La grossesse était non désirée par le père de Maxime, et elle a décidé d'assumer cet enfant seule. Les contacts sociaux sont fréquents (familles, amis), ce n'est donc pas une situation isolée socialement.
- **Histoire parentale carencée et discontinuité des soins dans l'enfance** : Madame est la septième enfant d'une fratrie de dix enfants. D'après la référente du DAHLIA, c'est une famille assez carencée et suite à des conflits familiaux, elle a quitté sa famille à l'âge de 10 ans pour grandir en foyer.
- **Vie quotidienne peu organisée et nombreuses situations de crise** : Madame montre une grande organisation dans le logement et dans ses journées, qui sont bien rythmées (notamment pour l'heure des repas). Néanmoins, il lui a été parfois difficile d'anticiper nos rencontres et de s'organiser, notamment lorsqu'elle avait plusieurs rendez-vous à prendre.

L'action de ce mémoire s'est inscrite dans un des objectifs du DAHLIA avec Madame et Maxime, qui est de conseiller cette maman autour de l'éveil et de l'évolution de son fils. Il s'agissait de valoriser Madame dans ses propositions et ses compétences parentales, afin d'encourager son investissement et son intérêt pour le langage de Maxime.

2.2. Famille 2 : Laura et sa maman Catherine

Membres de la famille :

- Laura (de 2 ans 1 mois à 2 ans 6 mois) *née le 7 septembre 2012*
- Maman (Catherine, âgée de 28 ans)
- Marie : Petite sœur de Laura, même père que Laura
- Florent : Beau-père de Laura et Marie, père de Louise
- Louise : Seconde petite sœur de Laura (née le 3 mars 2015)

Particularités et compétences face aux différentes problématiques :

- **Sanitaire** : D'un point de vue médical, Laura est une petite fille fragile et tombe très souvent malade. Les maladies de sa fille sont une des préoccupations maternelles. Madame est enceinte au cours du suivi.
- **Logement** : A sa naissance, Laura vivait avec sa maman dans un appartement très exigü. Grâce au DAHLIA, l'accès à un logement plus spacieux et adapté à leur situation familiale a été possible.
- **Emploi et ressources financières** : Le beau-père de Laura a un emploi de nuit. Madame ne travaille pas.
- **Liens sociaux** : Le père de Laura et de sa petite sœur Marie a fondé une autre famille avec laquelle il vit. Celui qui est considéré comme leur père est donc le nouveau compagnon de Madame, ami proche qui la soutient dans l'éducation de Laura depuis sa naissance.
- **Histoire parentale carencée et discontinuité des soins dans l'enfance** : Les relations familiales de Madame sont caractérisées par des rapports conflictuels. Les dévalorisations et trahisons sont, d'après la référente DAHLIA, nombreuses dans l'histoire de cette maman. Cela la rend souvent réticente aux changements.
- **Vie quotidienne peu organisée et nombreuses situations de crise** : Madame est très organisée, notamment sur le plan du ménage quotidien, qui constitue une autre de ses préoccupations. La vie quotidienne sur le plan matériel est donc très bien gérée par cette maman, qui a besoin de repères stables au quotidien et de contrôle, voire de maîtrise sur son environnement.

Un des objectifs de l'accompagnement du DAHLIA avec Laura et sa maman est de favoriser la socialisation de Laura, ses échanges et sa communication avec une autre personne que sa maman, avec qui elle a entretenu pendant longtemps une relation décrite comme fusionnelle. Le DAHLIA a donc proposé l'action de notre mémoire à Madame afin de favoriser l'éveil de Laura, notamment pour le développement de son langage, de ses capacités d'empathie et de ses compétences relationnelles.

2.3. Famille 3 : Mathieu et sa maman Pauline

Membres de la famille :

- Mathieu (de 21 à 23 mois) *né le 30 mars 2013*
- Maman (Pauline, âgée de 24 ans)

Particularités et compétences face aux différentes problématiques :

- **Sanitaire** : Dès sa naissance, Mathieu a bénéficié d'une prise en charge et d'un suivi important de la PMI⁸ et des services sociaux. Madame a également été accompagnée d'une travailleuse familiale, afin de l'aider dans l'apprentissage des soins. C'est une maman qui montre beaucoup d'inquiétudes au cours de nos rencontres sur son état de santé. Elle se plaint souvent de vertiges et d'absences, qu'elle a peur d'avoir transmis à Mathieu. Peu après sa naissance, un retard psychomoteur a été diagnostiqué chez Mathieu (suivi par un kinésithérapeute, bilans CAMSP⁹ et PMI réalisés).
- **Logement** : A la naissance de Mathieu, ils vivaient tous deux chez la mère de Madame, dans un logement qui, d'après la référente DAHLIA, était dans un état de délabrement important. Le DAHLIA leur a donc fourni un logement et a aidé Madame dans ses démarches.
- **Emploi et ressources financières** : Le DAHLIA accompagne Madame dans sa recherche professionnelle, ainsi que pour ses diverses démarches administratives et sa gestion du budget.
- **Liens sociaux** : Madame est séparée du père de Mathieu depuis sa naissance. Cette séparation fut difficile à vivre et vécue comme un abandon, alors que le projet d'enfant était commun. Le père de Mathieu a une nouvelle

8 PMI : Protection Maternelle Infantile

9 CAMSP : Centre d'Action Médico Sociale Précoce

compagne et une nouvelle famille, mais partage l'autorité parentale avec Madame (APP¹⁰). Une des grandes préoccupations de Madame lors de nos rencontres est qu'il délaisse Mathieu au profit de sa nouvelle famille. Être en couple est également une des attentes de Madame, et deux projets de couples ont échoué depuis sa séparation du père de Mathieu.

- **Histoire parentale carencée et discontinuité des soins dans l'enfance :** L'histoire familiale de Madame est d'après la référente DAHLIA lourde et douloureuse, faite de nombreuses séparations et décès. Elle a en effet subi dans son enfance beaucoup de changements familiaux, dus aux différents conjoints et nombreuses séparations de sa propre mère. Elle a donc bénéficié d'un accompagnement de la psychologue du DAHLIA pour travailler sur ce vécu.
- **Vie quotidienne peu organisée et nombreuses situations de crise :** Les changements de vie ont donc été nombreux pour cette maman, et il lui a fallu du temps pour investir sa parentalité. Grâce au DAHLIA, elle a appris peu à peu à s'organiser autour de Mathieu, à être plus attentive à ses besoins et à son développement. Madame est devenue plus autonome, même si le retard psychomoteur de Mathieu et ses nombreuses inquiétudes (sentimentales et pour sa santé) rendent parfois difficile l'investissement du quotidien et de sa relation avec son fils.

L'action de ce mémoire a donc été proposée à cette maman, afin qu'elle puisse continuer à développer ses compétences parentales, notamment autour de la notion de plaisir dans la relation avec Mathieu. Un des objectifs du DAHLIA étant de lui permettre de passer par des jeux et des activités pour développer des sources de plaisir partagé avec Mathieu.

2.4. Conclusion

En présentant ces trois situations familiales, nous avons donc mis en évidence qu'elles partagent entre elles des difficultés touchant certains aspects de la vie quotidienne décrits par Cousin (2008), et qu'elles présentent ainsi certaines caractéristiques des familles dites « défavorisées ».

10 Autorité Parentale Partagée

De plus, les histoires des mamans décrites présentent certains critères décrits par Castellani et al. (2011), comme facteurs de risque de dépression maternelle et de troubles de la parentalité (situation familiale douloureuse, situation d'abandon conjugal pendant la grossesse, mère jeune).

C'est dans ce cadre de vie difficile qu'un accompagnement et une sensibilisation au langage de ces mères, autour de jeux, d'activités ludiques et facilement reproductibles prennent tout leur sens. L'objectif étant de devenir le « facilitateur d'interactions » dont parlait Crunelle (2010), en stimulant le langage et son développement, afin d'éviter que l'enfant ne développe un « *handicap sociolinguistique* », dû à son environnement modeste et au « code restreint », éventuellement utilisé par ses parents.

3. Matériel et méthodologie

3.1. Avec les familles

3.1.1. Création du cadre

Les rencontres ont été prévues à un rythme d'une heure chaque semaine. Il s'agit d'instaurer des repères stables, permettant à l'enfant et aux mamans d'anticiper notre venue, et de créer un contexte sécurisant à la rencontre.

Cela a permis aux rendez-vous au cours du mémoire de respecter la notion de cadre stable et rythmé.

L'organisation des rencontres était faite en relation avec chaque référent DAHLIA responsable des familles suivies.

3.1.2. Co-crédation du cadre : Rituels, matériel et jouets utilisés

3.1.2.1. Rituels

Afin de participer à la co-crédation du cadre dont parlaient Barraco et Lamour (1998), nous avons également mis en place certains « rituels », en apportant à chaque rencontre le même matériel. Ainsi, les enfants ont pu découvrir et apprendre à connaître les jouets au fur et à mesure de nos rencontres.

De plus, le cadre de la rencontre était toujours le même :

- Rituels spatiaux : même pièce, même disposition des personnes
- Rituels temporels : début et fin de la rencontre rythmés par la lecture d'un album

3.1.2.2. Matériel

A chaque rencontre, le matériel apporté était le suivant :

- Album « *Qui est là ?* » Emile Jadoul (Casterman)
- Album « *Bonjour Poussin* » Mira Ginsburg et Kornei-I Chukovsky (Broché)
- Cubes
- Bulles
- Jeux EVALO BB : poupée, lunettes, gobelet, téléphone, brosse, serviette, balles, petits personnages (animaux, membre de la famille)

Ponctuellement, nous avons également utilisé :

- De la pâte à modeler
- Des jouets tactiles comme des balles à picots ou des plumes
- Le matériel dont dispose le DAHLIA (matériel de construction, jouets sonores, xylophone)

3.1.3. Observations des enfants

Lors de nos rencontres, le test EVALO BB a été utilisé comme base de jeu et d'observation des compétences langagières de chaque enfant.

Les compétences observées concernent les facteurs intrinsèques au développement langagier suivants :

- Développement psychomoteur
- Sensorialité : Attention visuelle et auditive
- Compétences socles au langage :
 - ➔ Imitation
 - ➔ Attention conjointe
 - ➔ Pointage
 - ➔ Permanence et manipulation de l'objet
 - ➔ Jeu de faire semblant et jeu symbolique

- Compétences communicatives :
 - Formats d'interaction et routine de salutation
 - Régie de l'échange et tour de parole
 - Demande
 - Gestes

3.1.3.1. Description des épreuves utilisées

Les trois enfants suivis étaient âgés de 18 à 26 mois, nous avons donc choisi d'utiliser les épreuves du protocole d'observation 20 mois EVALO BB. Les épreuves choisies sont celles le plus facilement réalisables au domicile des familles, en situation de jeu et non en situation de test.

EPREUVES et description	Observation de...	COMPETENCES OBSERVEES
Rapport aux autres		
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> – Regard – Orientation corporelle – Mimique – Vocalisation – Geste – Mot 	Emploi d'une routine de salutation
Échange de balle Le testeur fait rouler une balle en direction de l'enfant « à toi / à moi »	<ul style="list-style-type: none"> – Regard – Geste – Mimique / sourire – Vocalisation – Mot 	Jeu d'échange
Demande d'objet Placer un objet désiré hors de portée de l'enfant et demander « Tu le / la veux encore ? »	Modalités de la demande : <ul style="list-style-type: none"> – Manifestation de frustration – Posture de demande – Regard dirigé vers l'adulte et vers l'objet – Pointé du doigt (+/- vocalisation) – Demande d'aide pour atteindre l'objet (+/- geste et mot) – Énoncé oral seul 	Demande

Demande d'aide Poser devant l'enfant une boîte transparente contenant un objet désiré et attendre un comportement de demande	Modalités de la demande : <ul style="list-style-type: none"> – Manifestation de frustration – Posture de demande – Regard dirigé vers l'adulte et vers l'objet – Pointé du doigt (+/- vocalisation) – Demande d'aide pour atteindre l'objet (+/- geste et mot) – Énoncé oral seul 	Demande
Jeu de coucou En parlant à l'enfant, mettre une serviette sur son visage et rester immobile	Types de comportement : <ul style="list-style-type: none"> – Observation de la scène – Étonnement – Sourire – Cri – Son / mot – Retire la serviette – Essai de se cacher à son tour 	Présence du jeu de coucou
Chanson accompagnée de gestes Chanter « Ainsi font font font » accompagné de gestes (trois fois de suite avec une pause) et demander « Tu veux chanter aussi ? »	<ul style="list-style-type: none"> – Intérêt pour l'activité – Comportements pendant la chanson (écoute, manifestation de contentement, imitation des gestes ou de la chanson, balancements en rythme, opposition, occupation à une autre activité) – Incitation pour continuer et modalités de cette incitation (regard, mimique, vocalisation, cri, geste d'incitation, mime et chant de la chanson) 	Participation (imitation, écoute et regard)
Expression		
Dénomination / désignation d'objets Demander de nommer « Qu'est- ce que c'est ? » Puis « Où est... ? Montre moi »	<ul style="list-style-type: none"> – Jouets balle, poupée, voiture, cuiller, lunettes, crayon, bouton 	Parole / répertoire phonétique
Compréhension		
Compréhension d'énoncé Demander « Où est la lumière ? »	<ul style="list-style-type: none"> – Pas de réponse – Orientation du regard vers la lumière – Orientation corporelle vers la lumière – Désigne du doigt la lumière – Vocalise / commente en désignant la lumière – Désigne autre chose que la lumière 	Compréhension d'un énoncé simple
Rapport aux objets		
Utilisation d'objets sociaux	<ul style="list-style-type: none"> – Imitation différée : lunettes et brosse à cheveux → utilisation inadaptée ou selon l'usage 	Imitation différée et faire semblant

	<p>conventionnel (de façon spontanée, sur incitation ou sur imitation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire semblant : téléphone et gobelet → utilisation inadaptée / selon l'usage conventionnel (de façon spontanée, sur incitation ou sur imitation) 	
<p>Recherche d'objet caché Au vue de l'enfant, cacher un objet sous une serviette et demander « Où est + nom de l'objet ? »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi des yeux jusqu'à sa disparition - Recherche de l'objet - Conduites de recherche (Regard dirigé vers l'adulte et la serviette / Pointé du doigt vers la serviette / Soulevé de la serviette / Énoncé oral) - Conduite pour cacher 	<p>Permanence de l'objet construite ou non construite</p>
<p>Clôture de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regard - Orientation corporelle - Mimique - Vocalisation - Geste - Mot 	<p>Emploi d'une routine de salutation</p>

Tableau II : Description des épreuves EVALO BB utilisées au cours de l'étude

3.1.3.2. Grille d'observation – Orthophoniste

L'observation des compétences de chaque enfant s'est aussi faite à partir de la grille d'observation – Orthophoniste fournie dans EVALO BB (Annexe 2, A6, A7). Nous avons rajouté à cette grille le développement psychomoteur de l'enfant et sa dimension psychoaffective.

Afin de nous rendre compte de l'éventuelle évolution des comportements au cours de notre action, nous avons observé les différents éléments de cette grille au début de l'action et à la fin de l'action (Annexe 3, A8, A9).

3.1.3.3. Observation des actes de parole

Pour les enfants âgés de moins de deux ans (Famille 1 et 3: Maxime et Mathieu), nous avons observé les actes de parole de Dore (1979), cité par Coquet (2010) réalisés au début et à la fin de l'action (Annexe 4, A10).

3.1.3.4. Productions langagières au cours du suivi

Au cours de l'étude, nous avons observé les différentes productions langagières faites par les enfants, en partant des points de repères correspondant aux âges entre 18 mois et 3 ans (Annexe 5, A 10).

3.1.3.5. Observations des fonctions du langage

Pour l'enfant âgée de plus de deux ans (Famille 2 : Laura), nous avons observé les fonctions du langage d'Halliday (1973), cité par Coquet (2010) présentes dans les comportements de l'enfant, au début et à la fin de l'action (Annexe 6, A 11).

3.1.4. Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions précoces

Les rencontres à domicile nous ont également permis de dégager les interactions quotidiennes, les modes de communication et d'échanges dans une situation courte, mais la plus naturelle possible.

Pour chaque enfant au cours de l'étude, ont été réalisées qualitativement différentes observations des facteurs extrinsèques au développement langagier :

- Environnement linguistique : présence de L.A.E. ou parler-nourrice. L'observation de cet environnement linguistique s'étant faite sur la durée des rencontres (une heure), il s'agit d'une observation courte des comportements linguistiques maternels durant celles-ci.
- Qualité de l'attachement : la qualité de l'attachement est une notion évolutive et difficilement observable sur un court laps de temps, nous avons donc choisi de partir de l'observation d'une situation particulière pouvant nous donner un indice de la capacité d'attachement de chaque enfant. La notion de « Respondiveness », c'est à dire la capacité des mères à percevoir, comprendre et répondre de façon adaptée aux expressions non-verbales (signaux de faim et de fatigue) de leur enfant, a également été observée lors des rencontres.
- Qualité des interactions : comportementales et affectives. L'observation des interactions mère / enfant s'est faite à l'aide de la grille « Évaluation des interactions précoces » du mémoire de F. Cousin (2008), inspirée de celle de la R.A.F. De Bobigny (V. Blur et al.1989, 427-462), et des modifications apportées par A. Poret et V. Grebert (1992). (Annexe 20 – 21 – 22, A 37, A 38, A 39, A 40, A 41, A 42).

Ces différentes observations ont été rapportées dans la grille « Observation de l'environnement linguistique et de la qualité des interactions» (Annexe 7, A 11).

3.2. Avec le DAHLIA

3.2.1. Observation des points de repère langagiers de 0 à 3 ans

Dans le cadre du mémoire, le DAHLIA a demandé la réalisation d'une grille d'observation du langage et de ses points de repères importants, afin de leur apporter les éléments spécifiques au langage et aux compétences socles de l'enfant, utiles à leurs observations et à leur suivi (Annexe 8, A 12, A 13, A 14, A 15).

Cette grille a été réalisée à partir du Livret de l'utilisateur EVALO BB de Coquet (2010), ainsi qu'à l'aide des pages 41 à 49 du dictionnaire d'orthophonie de Brin et al. (1997) (Annexe 14, A 24, A 25, A 26, A 27).

3.2.2. Outils de sensibilisation au langage

Dans la salle d'attente du DAHLIA, de nombreux prospectus sont présents. Les sujets abordés par ces prospectus sont divers. Ils évoquent la parentalité, les aides financières, les violences conjugales ou encore les accidents domestiques, mais aucun n'abordait le thème du langage et de son développement.

Il nous paraissait donc important d'attirer l'attention des parents sur le langage. En partant de ce constat, différents outils de sensibilisation au langage ont été réalisés. Comme les familles accueillies par le DAHLIA sont composées d'enfants de 0 à 3 ans, ces outils reprennent les éléments importants du développement langagier durant cette période.

3.2.2.1. Panneaux et plaquettes

Les panneaux et les plaquettes sur le langage (Annexes 9 & 10, A 16, A 17, A 18, A 19) ont été réalisés à l'aide de la plaquette d'information « Papa, Maman, le langage c'est important » de Coquet (2010) (Annexe 11, A 20, A 21), ainsi qu'avec le document de la FNO¹¹ « *Stimuler le développement du langage de la naissance à 12 mois* » (Annexe 12, A 22).

Ces outils reprennent à la fois et de façon simple la façon dont le bébé acquiert peu à peu le langage dès les premiers temps de sa vie et comment faciliter au quotidien la communication et les échanges avec lui.

11 FNO : Fédération Nationale des Orthophonistes

3.2.2.2. Plaquette « Livres et vous »

Dans le cadre de l'action « Livres et vous », nous avons également réalisé pour le DAHLIA un prospectus sur l'action (Annexe 13, A 23), qu'il pourra distribuer aux familles, afin de permettre une meilleure visibilité de celle-ci.

3.2.3. Organisation d'une après-midi « Sensibilisation au langage »

En accord avec la psychologue et l'équipe du DAHLIA, nous avons organisé une après-midi de sensibilisation au langage.

L'objectif de cette après-midi était, par les panneaux et la plaquette de sensibilisation au langage, d'attirer l'attention des parents présents sur le développement langagier de leur enfant et ainsi leur permettre d'encourager la communication et les interactions au quotidien.

Autour d'une activité manuelle, telle que la fabrication de masques pour fêter le carnaval, les familles ont pu également partager un moment de plaisir.

Les activités prévues au cours de cette après-midi étaient donc les suivantes :

- Albums, livres de comptines, disposés dans un coin lecture
- Jeux de manipulation, cubes, boîtes gigogne
- Atelier création de masques, autour d'une table

La sensibilisation au langage s'est faite grâce aux panneaux d'information sur le langage, et avec la distribution de la plaquette « Papa, Maman, le langage c'est important » (Coquet, 2010) (Annexe 11, A 20, A 21).

Afin d'encourager les familles à participer à l'action « Livres et vous », nous avons également distribué la plaquette d'information de l'action (Annexe 13, A 22).

Résultats

1. Rencontres au cours de l'étude

Dyades	Maxime et sa maman Julie	Laura et sa maman Catherine	Mathieu et sa maman Pauline	Anis et sa maman Inès	Louis et sa maman Céline
Rencontres	6	6	6	2	1
Annulations	5	7	1	/	/
Lieu des rencontres	Domicile	Domicile	DAHLIA	Domicile	Domicile
Remarques	Difficultés au début de l'action pour trouver un créneau qui s'intègre à l'emploi du temps de Madame (deux premiers rendez-vous manqués).	Fréquentes maladies ou oublis au cours du suivi. Pause d'un mois dans le suivi car grossesse de Madame.	Une annulation pour hospitalisation de Madame	Arrêt au bout de deux rencontres : utilisation du mot « test ». Peur de Madame d'être évaluée et que son enfant « participe à une étude ».	Suite à la demande du DAHLIA, une seule rencontre organisée pour observer la communication de Louis.

Tableau III : Tableau des dyades rencontrées au cours de l'étude

2. Maxime : de 18 mois à 21 mois

2.1. Cadre des rencontres et activités réalisées

Les rencontres avec Maxime et sa maman ont eu lieu à chaque fois le mardi matin, à dix heures trente. Nous étions toujours assis sur le tapis du salon, entre la télévision et le canapé.

Beaucoup de jouets de Maxime étaient disposés dans le salon, les stimulations étaient donc toujours très nombreuses autour de nous, ce qui rendait Maxime parfois difficilement canalisable sur nos situations de jeu.

Date des rencontres	Activités réalisées
08/12/14	- Première rencontre - Situations de jeu et observations EVALO BB - Album « Qui est là ? » - Bulles
20/01/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Bulles - Activité manuelle : pâte à modeler - Jeu avec des cubes

27/01/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Bulles - Activité manuelle : pâte à modeler - Jeu avec des cubes
03/02/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Onomatopées : jouets animaux
10/02/15	- Albums « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Jeu avec des cubes
10/03/15	- Dernière rencontre - Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Jeu avec des cubes

Tableau IV : « Dates des rencontres et activités - Maxime »

2.2. Compétences au cours de l'étude

2.2.1. Épreuves EVALO BB

Nom de l'épreuve	18 mois 08.12.14	19 mois 20.01.15	19 mois 27.01.15	20 mois 03.02.15	20 mois 10.02.15	21 mois 10.03.15
Accueil	+	+	+	+	+	+
Échange de balle	-					-
Demande d'objet	+					+
Demande d'aide	+		+			+
Jeu de coucou	+		+	+	+	+
Chanson accompagnée de gestes	+	+		+	+	+
Utilisation d'objets sociaux	-	+	+	+	+	+
Recherche d'objet caché	-	+				
Clôture	+	+	+	+	+	+

Tableau V : « Évolution de Maxime aux épreuves EVALO BB au cours du suivi »

Les stimulations parasites telles que la télévision allumée ou les visites (ouvriers, famille ou amie de Madame) furent fréquentes lors de nos rencontres. Maxime était donc souvent déconcentré et attiré par une autre stimulation que nos activités. Les rencontres étaient alors écourtées et ne permettaient pas la réalisation de toutes les épreuves à chaque fois.

L'échange de balle n'a jamais été réalisable car Maxime jetait la balle pour que nous allions la chercher, et n'a pas accédé à la notion d'échange « à toi / à moi ».

Les demandes d'aide et d'objet se faisaient à l'aide d'un geste de pointage proto-impératif associé à un cri.

Durant le jeu de coucou et la chanson accompagnée de gestes, Maxime était dès le début de nos rencontres très attentif à ces activités (regard et mimique). Il a commencé à imiter nos comportements à partir de la troisième séance (le 03.02.15).

2.2.2. Grille d'observations Orthophoniste

		Au début de l'action	A la fin de l'action
Attention sensorielle	Réaction aux lumières, aux mouvements, aux bruits	+	+
	Suivi des yeux d'un mouvement ou d'un déplacement	+	+
	Se tourne vers la source du bruit ou vers la personne qui lui parle	+	+
	Réaction à la voix et à ses intonations	+	+
Attention conjointe	Regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre	+	+
	Cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste	+	+
	Attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse	+	+
	S'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui	+	+
Imitation	Mimique	+	+
	Un son, une intonation	-	+
	Un geste	-	+
	Répète un mot	-	+
Jeu	Manipule les objets de façon organisée (empile, aligne, emboîte...)	+	+
	Imite un « faire semblant » avec un objet ou jouet	+	+
	Joue spontanément à « faire semblant » avec un objet ou un jouet	-	+
Compréhension	Réaction au prénom	+	+
	Comprend des gestes comme « au revoir », « bravo »	+	+
	Comprend quand on lui dit que c'est interdit	+	+
Expression	A à sa disposition quelques mots (non, encore, papa, maman)	-	+
	Répond par un mot à la question « Qu'est-ce que c'est ? »	-	-
	Combine deux mots (« moi dodo »)	-	+
	L'enfant pose des questions (« c'est quoi »)	-	-

Demandes	Exprime ses besoins par des pleurs ou des cris indifférenciés	+	+
	Montre du doigt ce qu'il veut	+	+
	Demande de l'aide ou un objet avec des mots	-	+
Développement psychomoteur	Marche acquise		
Dimension psychoaffective	Petit garçon très sociable et souriant, qui aime beaucoup jouer.		

Tableau VI: « Observations de la communication et des compétences sociales au langage - Maxime »

Maxime est un petit garçon très réactif à toutes les stimulations, qu'elles soient visuelles ou auditives (orientation corporelle, suivi du regard, arrêt de l'activité en cours).

A la fin de notre action, les comportements d'imitation sont plus nombreux : Maxime commence à vouloir imiter et répéter les productions de l'adulte, notamment les mots et phrases.

Le jeu de faire semblant a évolué. A la fin de l'action, Maxime est capable de faire semblant spontanément avec tous les objets sociaux (brosse, gobelet, lunettes, téléphone).

2.2.3. Actes de parole

Maxime, de 18 mois à 21 mois	Au début	A la fin
Étiquetage → regarder / pointer en direction de	+	+
Répétition → imiter / répéter	+	+
Réponse → sourire / vocalisation en réponse	+	+
Demande d'action → pour obtenir la satisfaction d'un besoin / un objet	+	+
Demande de renseignement → regarder / pointer vers (« c'est quoi ? »)	+	+
Appel → appeler ou maintenir l'attention sur soi	+	+
Salutation → saluer, routine sociale, jeu du coucou	+	+
Protestation → protester, refuser, rejeter	+	+
Exercice → jouer avec la voix, les sons, les mots	+	+

Tableau VII : « Actes de parole au début et à la fin de l'action - Maxime »

Maxime est un petit garçon très expressif et curieux, qui sait se faire comprendre et tous les actes de parole sont réalisés.

2.2.4. Productions langagières au cours du suivi

	Observations	+/-	Exemples
Parole	Processus phonologiques de simplification	+	/revoir/ pour « au revoir »
Lexique	Mots reconnaissables	+	« maman » « veux »
Morphosyntaxe	Association de deux mots	+	« je veux »
Phonologie	Jargon intonatif	+	

Tableau VIII : « Productions langagières Maxime »

Les productions langagières de Maxime sont composées d'un jargon intonatif, dans lequel certains mots sont reconnaissables. Ses productions respectent la prosodie de la langue maternelle et imitent celle de l'adulte.

2.3. Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions

Observations	Au cours du suivi	
Environnement linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - Interdictions ("non ne fais pas ça!") - Ordres ("comme ça") - Valorisations ("c'est très bien") - Encouragements ("bravo") - Présence de L.A.E. (Langage Adressé à l'Enfant) - Présence de parler-nourrice à valeur affective (réconfort) 	
Qualité des interactions	Corporelles	Dans la moyenne
	Visuelles	Dans la moyenne
	Vocales	Dans la moyenne
	Gestuelles	Dans la moyenne

Tableau IX : « Observation de l'environnement linguistique et de la qualité des interactions – Maxime »

La maman de Maxime souhaite que Maxime réussisse lors de nos jeux, ce qui la rend à la fois très encourageante et valorisante, mais aussi directive.

Nous avons pu observer une présence de L.A.E., lors des situations de jeu notamment, et de parler-nourrice lors d'un chagrin de Maxime.

2.4. Évolution de Maxime et de sa maman

Maxime a été tout au long du suivi un petit garçon très sociable et très éveillé. Sa maman est en effet très valorisante de ses comportements, montre une grande fierté et l'encourage très souvent. Elle montrait au début une certaine distance lors de nos rencontres, et était peu présente lors des situations de jeu avec Maxime. En

valorisant les compétences de Maxime, cela lui a permis de prendre confiance en ses propositions, et elle est devenue de plus en plus investie lors de nos rencontres.

Cette très jeune maman montre une grande maturité dans l'éducation de Maxime, et le développement harmonieux de celui-ci est pour elle une source de fierté, qui la valorise dans ses compétences parentales. Comme le décrivaient Castellani et al. (2011), cette maman fait partie des parents qui, en « réaction miroir », se sentent valorisés lors des réussites de leur enfant.

La capacité de « respondiveness » de Madame est bonne. Elle perçoit, comprend et répond de façon tout à fait adaptée aux besoins de Maxime (des pleurs entraînent un réconfort immédiat ; réactions adéquates aux signaux de faim et fatigue).

En ce qui concerne les capacités d'attachement de Maxime, une sortie de Madame de l'appartement ne déclenche pas de réaction marquée de pleurs, ce qui peut nous faire penser à un attachement de type *sécurisant*.

Cette maman a une grande volonté, notamment celle d'élever son fils seule. Néanmoins, elle a également besoin de se sentir soutenue par un tiers lors de décisions importantes. D'après la référente du DAHLIA, ce fut le cas à plusieurs reprises, lorsque Madame est venue accompagnée de son conjoint pour différentes démarches (dont celle du logement notamment).

Ainsi, même si elle montre une grande force de caractère, Madame a aussi besoin d'être rassurée et soutenue au quotidien, notamment dans l'éducation de Maxime. En stimulant et en valorisant Maxime, les situations de jeu et d'échanges lors de nos rencontres, auront permis à Madame d'avoir confiance en ses compétences maternelles.

3. Laura : 2 ans 2 mois à 2 ans 7 mois

3.1. Cadre des rencontres et activités réalisées

Les rencontres avec Laura et sa maman ont toujours eu lieu le vendredi matin, à dix heures trente. Nous étions assises sur le sol du salon, devant la télévision (toujours éteinte). Sa maman qui était enceinte s'installait sur le canapé, proche de nous.

Pour commencer les rendez-vous, nous lisons l'album « Qui est là ? ». Dès les premières rencontres, Laura s'est attachée à la poupée d'EVALO BB avec laquelle elle jouait beaucoup seule. Nous proposons donc ensuite les autres activités au fur et à mesure de la rencontre.

Date des rencontres	Activités réalisées
28/10/14	- Première rencontre - Album « Bonjour Poussin »
21/11/14	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB
28/11/14	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Onomatopées : bruit des animaux et album « Bonjour Poussin »
19/12/14	- Album « Qui est là ? » - Album sur le thème de Noël - Activité manuelle : gommettes sur le thème de Noël - Situations de jeu et observations EVALO BB
23/01/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Activité manuelle : pâte à modeler - Jeu avec des cubes
23/03/14	- Dernière rencontre - Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Album « Bonjour Poussin »

Tableau X : « Dates des rencontres et activités - Laura »

3.2. Compétences au cours de l'étude

3.2.1. Épreuves EVALO BB

Nom de l'épreuve	2 ans 2 mois 28.10.14	2 ans 4 mois 21.11.14	2 ans 4 mois 28.11.14	2 ans 5 mois 19.12.14	2 ans 6 mois 23.01.15	2 ans 7 mois 23.03.15
Accueil	-	-	-	+	+	+
Échange de balle		-	-	-	-	+
Demande d'objet		+	-	+	+	+
Demande d'aide		+	+	+	+	+
Jeu de coucou		+	-	-	-	+
Chanson accompagnée de gestes		-	-	-	-	-
Désignation des		- (refus)				- (refus)

parties du corps						
Compréhension énoncé simple		- (refus)				+
Utilisation d'objets sociaux		+	+	+	+	+
Recherche d'objet caché		+				+
Jeu libre		+	+	+	+	+
Jeu partagé		-	-	-	+	+
Clôture	-	-	+	+	+	+

Tableau XI : « Évolution de Laura aux épreuves EVALO BB au cours du suivi »

La principale évolution de Laura concerne le jeu spontané avec les jouets apportés. Au début, elle jouait essentiellement seule. Les situations de jeu sont devenues ensuite plus partagées et faites d'échanges (conversations, rôle attribué à chacun).

Les routines d'accueil et de clôture ont été longues à devenir adaptées : Laura courait, pleurait, ou refusait que la rencontre se termine.

L'échange de balle fut possible à la toute fin de l'action, lors du dernier rendez-vous. Au début, nos propositions restaient sans réponse.

De manière générale, lorsque Laura ne souhaite pas participer ou répondre, elle focalise son attention sur son environnement et ne prête pas attention aux différentes sollicitations.

Les demandes d'aide ou d'objet étaient réalisées par un geste de pointage proto-impératif, associé au mot « oui ». A la fin de l'action, elle associait le geste de pointage au nom de l'objet lorsqu'elle le connaissait (« chat », « chien »).

3.2.2. Grille d'observations – Orthophoniste

Attention sensorielle		Au début de l'action	A la fin de l'action
	Réaction aux lumières, aux mouvements, aux bruits	+	+
	Suivi des yeux d'un mouvement ou d'un déplacement	+	+
	Se tourne vers la source du bruit ou vers la personne qui lui parle	+	+
	Réaction à la voix et à ses intonations	+	+
Attention conjointe	Regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre	+	+
	Cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste	+	+
	Attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse	+	+

	S'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui	+	+
Imitation	Mimique	+	+
	Un son, une intonation	+	+
	Un geste	-	+
	Répète un mot	-	+
Jeu	Manipule les objets de façon organisée (empile, aligne, emboîte...)	+	+
	Imite un « faire semblant » avec un objet ou jouet	+	+
	Joue spontanément à « faire semblant » avec un objet ou un jouet	+	+
Compréhension	Réaction au prénom	+	+
	Comprend des gestes comme « au revoir », « bravo »	+	+
	Comprend quand on lui dit que c'est interdit	+	+
Expression	A à sa disposition quelques mots (non, encore, papa, maman)	+	+
	Répond par un mot à la question « Qu'est-ce que c'est ? »	-	+
	Combine deux mots (« moi dodo »)	+	+
	L'enfant pose des questions (« c'est quoi »)	-	+
Demandes	Exprime ses besoins par des pleurs ou des cris indifférenciés	+	-
	Montre du doigt ce qu'il veut	+	+
	Demande de l'aide ou un objet avec des mots	+	+
Développement psychomoteur	Marche acquise		
Dimension psychoaffective	Laura est une petite fille qui aime dominer et qui souhaitait toujours, lors de nos rencontres, maîtriser nos jeux et nos activités.		

Tableau XII : « Observations de la communication et des compétences sociales au langage - Laura »

La communication de Laura a évolué au fur et à mesure de l'action. Les cris ou pleurs sont devenus moins nombreux pour effectuer une demande ou exprimer ses besoins. Elle utilisait alors beaucoup de nouveaux mots et devenait curieuse d'en découvrir d'autres (pointage et mimique).

3.2.3. Fonctions du langage

Laura : 2 ans 2 mois à 2 ans 7 mois	Au début de l'action	A la fin de l'action
Personnelle (faire un choix)	+	+
Instrumentale (demander des objets)	+	+
Régulatoire (donner un ordre)	+	+
Informative (répondre à une question)	-	+

Heuristique (poser une question)	-	+
Ludique (jouer un personnage)	+	+

Tableau XIII « Observation des fonctions du langage – Laura – Au début et à la fin de l'action »

Laura était au début de l'action capable de faire un choix, de jouer un personnage (maman), d'effectuer une demande ou un ordre. En revanche, elle ne répondait pas aux questions et n'en posait pas, les échanges verbaux étaient donc rares.

Sa communication est devenue plus équilibrée et interactive (questions et réponses à tour de rôle) au cours de nos rencontres.

3.2.4. Productions langagières au cours du suivi

	Observations	+ / -	Exemples
Parole	Processus phonologiques de simplification	+	/cola/ pour « chocolat »
Lexique	Mots reconnaissables	+	« bébé » ; « maman » ; « dodo » ; « oui » ; « encore » « ours » « chat »
Morphosyntaxe	Association de deux mots	+	« bébé dodo »
Phonologie	Jargon intonatif	+	

Tableau XIV : « Productions langagières Laura »

Les productions langagières de Laura sont composées d'un jargon intonatif. Celui-ci est toujours très impératif (demandes, ordres). Il devient plus doux lorsqu'elle joue avec le bébé, auquel elle parle (« bébé dodo »).

Les mots reconnaissables sont devenus plus nombreux au fur et à mesure de nos rencontres.

3.3. Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions

Observations	Au cours du suivi	
Environnement linguistique	- Ordres ("non Laura ne fais pas ça") - Peurs ("tu vas te faire mal") - Valorisations ("c'est bien") - Pas de L.A.E ou parler-nourrice	
Qualité des interactions	Corporelles	Dans la moyenne
	Visuelles	Dans la moyenne
	Vocales	Dans la moyenne

	Gestuelles	Dans la moyenne
--	------------	-----------------

Tableau XV : « Observation de l'environnement linguistique et de la qualité des interactions – Laura »

Le langage maternel est souvent composé d'ordres ou de peurs (« attention ») lors de nos rencontres. Les valorisations sont rares.

Les interactions sont toutes dans la moyenne.

3.4. Évolution de Laura et de sa maman

A notre première rencontre, Laura était une petite fille autoritaire, souhaitant maîtriser la relation. Sa façon d'entrer en interaction avec un inconnu était peu adaptée socialement (fuite du regard, absence de routine d'accueil, ordre). Il lui était difficile d'accepter la frustration, et les pleurs furent nombreux lors de nos premières rencontres, même au moment du départ.

Elle était au début avec nous dans une recherche de contact, puis focalisait son attention sur l'environnement, ce qui pouvait nous faire penser à un attachement de type *insecure ambivalent résistant*.

Au fur et à mesure du suivi, une relation plus équilibrée et faite d'échanges a pu se créer, Laura s'étant habituée à nos rencontres ainsi qu'à nos situations de jeu.

Sur le plan langagier, Laura dispose de toutes les compétences nécessaires à son acquisition, néanmoins, au début, elle n'utilisait pas ce langage pour communiquer mais simplement pour faire des demandes et donner des ordres à son interlocuteur. Elle répétait également certaines productions langagières de sa maman (« j'ai peur », « au secours »). Ses comportements de jeu étaient toujours centrés sur l'imitation des comportements maternels (bercer le bébé, lui donner à manger, le coucher). Les situations de jeu, au départ très solitaires, sont devenues ensuite plus partagées avec nous dans des échanges.

Lors de notre dernière rencontre, le comportement de Laura et son langage ont tous deux évolué (présence d'une routine d'accueil, jeu partagé et tour de rôle conversationnel, explosion lexicale avec beaucoup de nouveaux mots).

Il y a eu au cours de notre suivi beaucoup de changements dans la situation familiale. Cela a participé aux changements de comportement de Laura et à l'évolution de sa communication. En effet, Madame était au début de nos rencontres enceinte et très fatiguée. Pour la dernière rencontre, elle avait accouché d'une

troisième petite fille et un équilibre familial semblait en place, qui permettait à Laura de s'épanouir.

4. Mathieu : de 21 mois à 23 mois

4.1. Cadre des rencontres et activités réalisées

Il a été proposé à Mathieu et sa maman de venir au DAHLIA, qui dispose d'une salle de jeu, pour réaliser nos rencontres (domicile éloigné). Le cadre était donc toujours le même, nous disposions les différents jouets au sol et nous nous asseyions à côté. Beaucoup de jouets étaient à notre disposition en plus de ceux apportés : un toboggan, une piscine à balles, des albums et jeux de construction.

Date des rencontres	Activités réalisées
03/01/15	- Première rencontre - Album « Qui est là ? » - Bulles - Situations de jeu et observations EVALO BB
20/01/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Toboggan
03/02/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB - Jouets sonores - Xylophone
10/02/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB
24/02/15	- Album « Qui est là ? » - Comptines - Jouets xylophone - Situations de jeu et observations EVALO BB
03/03/15	- Album « Qui est là ? » - Situations de jeu et observations EVALO BB

Tableau XVI : « Dates des rencontres et activités – Mathieu »

4.2. Compétences au cours de l'étude

4.2.1. Épreuves EVALO BB

Nom de l'épreuve	21 mois 13.01.15	21 mois 20.01.15	22 mois 03.02.15	22 mois 10.02.15	22 mois 24.02.15	23 mois 03.03.15
Accueil	+	+	+	+	+	+

Échange de balle	-	-	-	-	-	-
Demande d'objet	-	-	+			+
Demande d'aide	-	+	+			+
Jeu de coucou	+	+	+	+	+	+
Chanson accompagnée de gestes	+		+	+	+	
Utilisation d'objets sociaux	+	+	+	+	+	+
Recherche d'objet caché	-			+		
Jeu libre	-	-	-	-	-	-
Clôture	-	-	-	-	+	+

Tableau XVII : « Évolution de Mathieu aux épreuves EVALO BB au cours du suivi »

Les observations ont été difficilement réalisables avec Mathieu. Il a été chaque fois, soit en pleine exploration motrice de l'environnement, soit très calme voire apathique.

Au départ, les jouets lui étaient pour la plupart inconnus, excepté le téléphone. Nous avons donc, lors des rencontres suivantes, disposé tous les jouets au sol, afin d'encourager ses découvertes.

La demande d'aide a évolué : lors des premières fois, Mathieu n'utilisait pas de pointage et jetait la boîte afin qu'elle s'ouvre. Elle a évolué lorsqu'il ne la jetait plus mais la tendait à sa maman.

Le jeu libre n'a pas été possible : Mathieu jette les jouets afin d'attirer l'attention de sa maman.

Les départs ont souvent été difficiles (fatigue, pleurs), mais nous avons pu observer un geste conventionnel *au revoir* à la toute dernière rencontre.

4.2.2. Grille d'observations Orthophoniste

		Au début de l'action	A la fin de l'action
Attention sensorielle	Réaction aux lumières, aux mouvements, aux bruits	+	+
	Suivi des yeux d'un mouvement ou d'un déplacement	+	+
	Se tourne vers la source du bruit ou vers la personne qui lui parle	-	+
	Réaction à la voix et à ses intonations	-	+
Attention conjointe	Regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre	-	+
	Cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste	-	+

	Attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse	-	+
	S'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui	-	+
Imitation	Mimique	+	+
	Un son, une intonation	-	+
	Un geste	-	+
	Répète un mot	-	-
Jeu	Manipule les objets de façon organisée (empile, aligne, emboîte...)	-	-
	Imite un « faire semblant » avec un objet ou jouet	-	+
	Joue spontanément à « faire semblant » avec un objet ou un jouet	-	+
Compréhension	Réaction au prénom	-	+
	Comprend des gestes comme « au revoir », « bravo »	+	+
	Comprend quand on lui dit que c'est interdit	+	+
Expression	A à sa disposition quelques mots (non, encore, papa, maman)	-	-
	Répond par un mot à la question « Qu'est-ce que c'est ? »	-	-
	Combine deux mots (« moi dodo »)	-	-
	L'enfant pose des questions (« c'est quoi »)	-	-
Demandes	Exprime ses besoins par des pleurs ou des cris indifférenciés	+	+
	Montre du doigt ce qu'il veut	-	+
	Demande de l'aide ou un objet avec des mots	-	-
Développement psychomoteur	Marche non acquise		
Dimension psychoaffective	Petit garçon souriant et joueur, influencé par les états psychologiques de maman (si maman était triste, Mathieu était apathique, ne jouait pas et s'allongeait à terre)		

Tableau XVIII : « Observations de la communication et des compétences sociales au langage - Mathieu »

L'attention auditive de Mathieu était faible, notamment lors de notre première rencontre. Il souffre souvent de bouchons de cérumen (enlevés après la première rencontre). Mathieu est petit à petit devenu plus réactif aux stimulations auditives (jouets à sons, instruments de musique).

Il était au début très apathique, partager une activité (attention conjointe) n'était pas possible. Cela est devenu réalisable peu à peu (lecture d'album avec maman). Les comportements de demande sont très rares.

Les manipulations de Mathieu sont souvent des jets à terre des différents jouets, pour attirer notre attention et celle de sa maman.

Le jeu de faire semblant a été observé à l'aide du jouet téléphone, que Mathieu portait à son oreille en ouvrant et fermant la bouche.

4.2.3. Actes de parole

Mathieu : de 21 mois à 23 mois	Au début	A la fin
Étiquetage → <i>regarder / pointer en direction de</i>	-	+
Répétition → <i>imiter / répéter</i>	+	+
Réponse → <i>sourire / vocalisation en réponse</i>	+	+
Demande d'action → <i>pour obtenir la satisfaction d'un besoin / un objet</i>	+	+
Demande de renseignement → <i>regarder / pointer vers (« c'est quoi ? »)</i>	-	-
Appel → <i>appeler ou maintenir l'attention sur soi</i>	-	+
Salutation → <i>saluer, routine sociale, jeu du coucou</i>	-	+
Protestation → <i>protester, refuser, rejeter</i>	+	+
Exercice → <i>jouer avec la voix, les sons, les mots</i>	+	+

Tableau XIX : « Actes de parole au début et à la fin de l'action - Mathieu »

Mathieu imitait au début de l'action les mimiques de l'adulte, il a commencé ensuite à vouloir imiter ses productions vocales (onomatopées).

Les comportements d'étiquetage sont rares. Les demandes de Mathieu concernent la plupart du temps la nourriture.

Mathieu a apprécié peu à peu partager des moments d'échanges et de jeux, et ainsi attirer l'attention sur soi, jouer au *jeu du coucou*.

4.2.4. Productions langagières au cours du suivi

	Observations	+/-	Exemples
Parole	Processus phonologiques de simplification	-	
Lexique	Mots reconnaissables	-	
Morphosyntaxe	Association de deux mots	-	
Phonologie	Jargon intonatif	+	

Tableau XX : « Productions langagières Mathieu »

Les productions langagières de Mathieu sont composées d'un jargon intonatif, imitant la prosodie de l'adulte. Il dit d'après sa maman quelques mots (« maman », « papa », « je t'aime »), mais aucun mot n'a été reconnu au cours de nos rencontres.

4.3. Observations de l'environnement linguistique, de l'attachement et des interactions

Observations		Au cours du suivi
Environnement linguistique		- Interdictions ("Non Mathieu!") - Peu de langage et d'échanges - Pas de L.A.E ou parler-nourrice
Qualité des interactions	Corporelles	Rares
	Visuelles	Rares
	Vocales	Rares
	Gestuelles	Rares

Tableau XXI : « Observation de l'environnement linguistique et de la qualité des interactions – Mathieu »

Madame parle très peu à Mathieu lors des situations de jeu. En revanche, il attire son attention par des bêtises, auxquelles elle réagit par des interdictions ou des ordres.

Les interactions sont rares dans la dyade mère / enfant.

4.4. Évolution de Mathieu et de sa maman

Le retard psychomoteur de Mathieu inquiète sa maman, et l'accompagnement parental fut un point important de nos rencontres. Il s'agissait d'être dans la guidance avec des propositions de jeu et d'activités.

Au début de nos rencontres, la dyade mère et enfant était démunie face aux jouets, et c'est petit à petit que Madame amena des propositions. Les activités proposées étaient très variées, le but était de rendre les deux partenaires les plus acteurs possible.

Mathieu est toujours en pleine exploration motrice de l'environnement, ce qui a rendu les observations difficiles à réaliser.

De plus, l'état psychologique de la mère influence beaucoup ses comportements. En effet si elle était déprimée, il était presque impossible de proposer des jeux à Mathieu qui se montrait lui aussi très calme, voire apathique (se laissait tomber au sol).

Mathieu focalisait son attention sur son environnement lors que sa maman était présente, mais lors d'une sortie de la pièce de celle-ci, nous avons observé de nombreux cris et pleurs. Cela nous a semblé évoquer un comportement d'attachement de type *insecure ambivalent résistant*.

La séparation avec le père de Mathieu au cours de sa grossesse fut très douloureuse pour cette maman. Un des objectifs du DAHLIA est donc de l'aider dans la construction et l'investissement de sa parentalité. Le retard psychomoteur de Mathieu s'ajoute à ses diverses préoccupations (sentimentales et médicales) et l'inquiète. Ainsi, elle nous a fait part à plusieurs reprises de son impatience vis à vis de l'acquisition de la marche. Comme Castellani et al. (2011) l'ont évoqué, une situation d'abandon conjugal pendant la grossesse est un facteur de risque important de dépression maternelle. Madame a d'ailleurs bénéficié d'un accompagnement en psychomotricité, afin d'apprendre à soutenir Mathieu.

Sa participation et son envie de jouer lors de nos rencontres dépendaient de son état émotionnel. Au fur et à mesure de l'action, Madame a su néanmoins faire de nouvelles propositions, devenir plus participative aux situations et ainsi découvrir la notion de plaisir partagé dans le jeu.

Favoriser l'investissement des situations de plaisir dans le jeu et valoriser les comportements de Mathieu a permis d'aider cette maman dans l'éveil de sa parentalité.

5. Après-midi « Langage » au DAHLIA

5.1. Familles présentes

Cinq familles étaient présentes lors de cette après-midi « Langage » organisée au DAHLIA. Les référents du DAHLIA étaient de passage au cours de cette après-midi.

La première famille présente est composée d'une jeune maman et de ses deux filles, Manon et Céline. Manon, âgée de deux ans, et sa sœur Céline âgée de quelques mois, qui a dormi dans son cosy pendant l'après-midi. Leur maman est une très jeune femme, très réservée au début de l'après-midi, elle fut ensuite plus à l'aise pour participer à la création de masques.

Louis, deux ans, et ses deux parents étaient présents. Louis présente un retard de langage, évoqué lors d'un bilan neuropédiatrique. Le papa de Louis s'est montré intéressé par les panneaux sur le langage, ainsi que par la plaquette « Papa,

Maman, le langage c'est important » de Coquet (2010) (Annexe 11, A 20, A 21). La maman de Louis a participé activement à la création de masques.

Mélodie, âgée d'environ deux ans, est venue avec sa maman, elle-même déficiente intellectuelle. Le DAHLIA présente certaines inquiétudes quant au développement, notamment langagier de Mélodie. Les échanges entre cette maman et sa fille ont en effet été très rares durant l'après-midi, et même si Madame a beaucoup apprécié faire des masques, elle a également passé beaucoup de temps au téléphone et a prêté peu d'attention à sa fille.

Les deux dernières familles qui étaient présentes sont celles des enfants que nous avons suivis au cours de l'étude : Mathieu (22 mois) et Maxime (21 mois), tous deux venus accompagnés de leur maman respective.

5.2. Observations et points positifs de l'après-midi

La principale observation réalisée lors de cette après-midi fut le peu d'échanges entre les mamans, pourtant toutes âgées d'une vingtaine d'années. C'est seulement lorsque le nombre de mères fut restreint à trois qu'elles ont commencé à échanger autour de la fabrication de masques notamment. Elles restaient en effet très centrées sur cette activité, et profitaient de notre présence pour ne plus surveiller leur enfant. En effet, d'après une des référentes DAHLIA présente, ces mamans profitent souvent de la présence d'un autre adulte pour se désinvestir de leur rôle.

Malgré cela, cette après-midi a permis aux familles présentes de partager un petit moment de plaisir et de jeu, chacune à sa façon et à son rythme. De plus, la présence de peu de familles était plus favorable aux échanges sociaux entre les mamans.

Cette après-midi fut pour nous une observation des enfants en situation sociale et collective :

Mathieu, par son retard psychomoteur, était en grande difficulté pour suivre les autres enfants. Il jouait avec les deux petites filles, Mélodie et Manon, et ils ont tous les trois passé beaucoup de temps au toboggan de la salle de jeu du DAHLIA.

Maxime a beaucoup joué seul, avec les jouets qu'il connaissait de nos rencontres. Le dernier petit garçon, Louis, est resté très peu de temps, il a fabriqué un masque avec sa maman.

Les enfants étaient tous âgés de 20 mois à 3 ans, et même si le niveau de communication variait beaucoup de l'un à l'autre, ils ont pu partager un moment de jeu et d'interactions ensemble.

Notre objectif autour des panneaux sur le langage, en pensant que les mères allaient les investir ou au moins les lire a été un échec. Leur attention était plus centrée sur leurs propres activités, voire leur téléphone. Ce sont en effet les mamans qui ont le plus investi l'activité de confection de masques, qu'elles ont d'ailleurs ramenés chez elles.

Lorsqu'elles furent au nombre de trois, elles se sont saisies de cette activité pour pouvoir échanger entre elles. Ces mamans aux situations de vie difficiles, et dans leur besoin d'attention, semblaient satisfaites de pouvoir faire quelque chose pour elles-mêmes, quitte à délaissé quelque peu la surveillance de leurs enfants.

Discussion

1. Mise en place du mémoire et démarche

Ce mémoire s'est inscrit dans une démarche de partenariat avec le DAHLIA et les familles. C'est grâce aux contacts réguliers avec les différents référents des familles rencontrées que le suivi a pu se mettre en place de façon la plus adaptée possible à chaque situation. Afin d'organiser la partie méthodologique du mémoire, une réunion a eu lieu au DAHLIA (24 juin 2014) afin de présenter nos objectifs. Leur volonté par rapport à ce mémoire était de ne pas stigmatiser la population qu'ils suivent au quotidien, mais de permettre de valoriser leurs compétences au cours de l'étude. En effet, parmi les familles suivies et accompagnées, les sous-stimulations langagières sont fréquentes, mais tous les enfants ne présentent pas de retard ou de troubles du langage.

Nous allons donc nous inscrire dans une démarche de valorisation des compétences des parents et des enfants.

Dans la mise en place du mémoire, une rencontre a également eu lieu avec J. Blot, orthophoniste, qui avait réalisé le mémoire « *Le langage, quelle aventure !* » (2010). Ce mémoire était une recherche-action de prévention dans une halte garderie. Il s'agissait de se rendre dans une crèche afin d'effectuer des ateliers sur le langage. Elle avait rencontré certaines difficultés à mettre en place cette action, les parents n'osant pas venir, de peur d'être jugés. Le projet initial de ce mémoire avait dû changer, pour évoluer vers un accompagnement plus individualisé.

Pour notre propre action, il était donc important de commencer par créer le lien avec les familles. Ce lien, toujours fragile, doit être envisagé avec précaution et pour permettre de créer une relation de confiance. Ainsi, notre suivi au cours du mémoire devait se placer dans une démarche de « partenaire », et non de thérapeute à patient, afin d'adapter cet accompagnement à chaque famille et de valoriser les comportements parentaux existants, en partant des compétences de chaque enfant

2. Les rencontres à domicile

Notre hypothèse 1 était la suivante : la rencontre à domicile, en tant que situation écologique, permet une stimulation langagière bénéfique aux interactions

entre la mère et son enfant, ainsi qu'aux observations. Pour Castellani et al. (2011), les conditions d'observation au domicile permettent à l'intervenant d'avoir une « perception de l'environnement familial et social » Castellani et al. (2011). Cela fait de ce domicile un « outil irremplaçable » d'observation.

En effet, les rencontres à domicile ont permis à ce mémoire de s'inscrire dans la réalité et le quotidien des familles. Cela a permis une observation des comportements et interactions en situation écologique, et non en situation de bilan ou de test. Un aperçu des façons de communiquer au quotidien entre les différents membres de la famille a donc été possible.

De plus, le domicile en tant qu' « espace de sécurité », où l'enfant et son parent ont leurs repères temporels et spatiaux, décrit par Barraco et Lamour (1998), nous a permis l'observation des interactions et productions langagières des enfants en situation écologique. C'est un espace sécurisant et composé de jouets personnels de l'enfant, qui permet aux mamans de découvrir des situations de jeux avec les jouets utilisés quotidiennement. Cela rend ces situations d'échanges facilement reproductibles par les mamans, après le départ de l'intervenant.

Dans cet espace du quotidien, nous nous sommes rendus compte des différentes façons qu'utilisent les enfants pour rentrer en relation et communiquer avec leurs parents, et la façon dont leurs parents répondent à leurs sollicitations (demande, chagrin, faim, fatigue, etc.). La qualité des comportements d'attachement et des interactions devient alors dans cet environnement plus facilement appréhendée qu'en un lieu extérieur. L'aspect psychoaffectif et social du langage a également été mis en valeur pas ces situations naturelles d'échanges.

Néanmoins, cet espace de sécurité est également un espace intime, où les stimulations parasites sont fréquentes. Nous nous sommes en effet retrouvés de nombreuses fois au milieu de situations de vie quotidienne, où il faut trouver sa place et tenter de canaliser l'enfant sur une activité, alors que les stimulations de l'environnement étaient nombreuses (télévision allumée, bébé qui pleure, amie de maman présente, etc.). Ainsi, comme le disaient Barraco et Lamour (1998) « hors de son cadre habituel, le thérapeute aura à balayer les embûches variées qu'il va

rencontrer : la télévision allumée en permanence, le téléphone qui sonne, les visites du voisinage. Il est immergé dans un climat bien particulier ».

Ces stimulations extérieures sont naturellement différentes suivant le contexte familial. Dans certaines familles, la télévision était éteinte par la maman pour ne pas déconcentrer l'enfant. Dans d'autres, elle restait allumée, en tant qu'habitude du quotidien. Notre action étant ponctuelle, nous n'avons pas osé demander d'éteindre cette télévision. Cependant, un accompagnateur, après avoir créé le lien et mis en place une relation de confiance, doit réfléchir à la façon dont aborder ce sujet de la télévision et de ses conséquences néfastes sur l'attention de l'enfant pendant les temps de stimulation.

La vie quotidienne des familles suit donc son cours pendant nos interventions et les autres membres de la famille présents ou les visites d'amis, qui sont autant de signes positifs de socialisation, entravent néanmoins le temps de stimulation hebdomadaire.

En tant que lieu du quotidien, le suivi devient également imprévisible, par annulations de rendez-vous, si l'appartement est mal rangé ou le ménage pas fait par exemple. Notre intervention dans leur intimité, entraîne alors une annulation, comme le signe d'un besoin de maîtrise de ce sentiment d'intrusion.

De plus, si la présence de jouets personnels de l'enfant peut être bénéfique, c'est également un espace où l'enfant a ses habitudes, et il devient alors nécessaire de s'adapter à la fois aux activités prévues et aux envies de l'enfant, ainsi que sur ses propositions pour réaliser nos observations (Observation d'un jeu symbolique avec une télécommande ou une serviette, jeu d'échange avec une petite voiture, etc.).

En intervenant dans ce domicile, il peut aussi être difficile pour l'intervenant de structurer ses pensées. Le climat est, comme nous l'avons vu, envahi par les stimulations sonores ou visuelles. L'enfant et le thérapeute se trouvent alors « accaparés » par les stimulations présentes. Cet environnement envahit les pensées, et il devient difficile d'organiser nos observations.

Dans ce domicile envahi de stimulations diverses, nous pouvons également émettre l'hypothèse d'une influence du mode de fonctionnement psychique parental

sur nos pensées. L'intervenant et ses observations peuvent parfois se laisser contaminer par la pathologie du parent et son état psychique (tristesse, fatigue, etc.).

En tant que lieu d'intimité, nous sommes restés en effet bien souvent dans nos ressentis, dans l'action présente, et il devenait ensuite difficile de retranscrire nos observations de façon claire et rigoureuse. Les enfants bougent, les événements s'enchaînent au cours de la rencontre et l'écriture de nos observations s'en est ressentie. Il a fallu alors prendre un temps d'écriture de chaque rencontre, de chaque détail, même anodin, pour ensuite y revenir ultérieurement afin d'organiser ces observations.

Il a fallu adapter nos objectifs à ce suivi parfois chaotique, aux situations d'observation parfois improbables (trois ouvriers présents lors d'une rencontre), aux situations de vie quotidienne, ainsi qu'aux disponibilités émotionnelles des mamans et des enfants. Toutes ces embûches auront néanmoins permis à notre faculté d'observation de s'affiner petit à petit, et de repérer de mieux en mieux certains comportements, en prêtant attention aux détails de la communication qu'il est nécessaire d'observer dans une prise en charge orthophonique (regard, attention conjointe, comportements de pointage, etc.).

Ainsi l'orthophoniste, dans une prise en charge à domicile, dispose d'un cadre riche et bien particulier. Même semé d'embûche, ce cadre permet surtout aux parents et aux enfants d'être dans un environnement sécurisant, fait de repères stables qu'ils connaissent, et confirme donc notre hypothèse 1. C'est un espace de confiance, bénéfique aux propositions de jeu et aux échanges, et donc à l'intervention d'un accompagnateur.

3. Devenir facilitateur des interactions

En devenant un facilitateur d'interactions, Crunelle (2010), et en valorisant les compétences parentales, nous avons émis l'hypothèse (hypothèse 2), qu'au fur et à mesure des rencontres, la mère devenait plus participante aux échanges avec son enfant.

Nous étions partis de l'idée de Castellani et al. (2011), selon laquelle certains parents repèrent en effet chez l'intervenant des comportements et attitudes, et « les reprennent avec leur enfant, pendant notre temps de présence ».

Ainsi, afin de devenir le « facilitateur d'interactions » dont parlait Crunelle (2010), nous avons utilisé le test EVALO BB dans son mode relationnel. En utilisant certaines épreuves d'EVALO BB et la grille d'observations – Orthophoniste, nous avons pu en effet observer les compétences langagières de chaque enfant, et adapter ainsi nos propositions. Il s'agissait, comme le disait Crunelle (2010), d'observer grâce à EVALO BB les points forts des enfants, de les valoriser ainsi que leurs parents et propositions, afin de donner un sentiment de compétences, un sentiment de sécurité et un vécu d'échanges. Nous avons donc instauré des situations de jeu, qui passent par le plaisir cognitif et permettent d'initier les parents à ce mode de relation par le jeu.

Par l'utilisation de cet outil de jeu, nous avons donc été dans une démarche qui peut paraître éducative, mais pour le moins nécessaire, avec des situations de jeu simples et facilement reproductibles au quotidien. Ce qui nous a permis de faciliter les interactions et les propositions parentales. Se sont alors créées des situations d'échanges et de communication, favorables au développement langagier et aux observations.

Par nos observations, nous avons mis en valeur les axes de stimulation auxquels il faudra continuer d'être attentif pour chaque enfant :

Pour Maxime, il s'agira d'encourager les jeux de tour de rôle, notamment l'échange de balle. Comme celui-ci ne fonctionnait pas, la balle pourrait être remplacée par une petite voiture ou une peluche. L'intervenant pourra alors aider Maxime à donner la réponse attendue à sa maman, qui sera partenaire du jeu d'échange.

Pour Laura, en partant de ses imitations des comportements maternels, il serait pertinent de partir de ces situations pour encourager les activités partagées en situation duo (faire un gâteau, jeu de construction chacun son tour, etc.).

Avec Mathieu et sa maman, en parallèle au suivi réalisé par le CAMSP, il sera important de continuer d'encourager et de stimuler les propositions de Madame, afin de favoriser les situations interactives entre la dyade (prêt d'albums, de jouets).

Proposer un étayage d'activités diverses et donner envie de jouer à Mathieu permettraient également d'encourager ses comportements de demande (pointage).

Notre hypothèse 2 s'est confirmée au long de l'étude : en plus d'observer les enfants et leur communication évoluer au fur et à mesure de l'action, en voyant leur enfant prendre part au jeu, nous avons également vu les mamans nous faire confiance, et devenir plus actives lors des rencontres. Elles se sont en effet habituées à notre venue, nos activités et voyaient nos rencontres comme un moment de plaisir et d'amusement, où elles disaient souvent à leurs enfants « c'est l'heure de jouer, viens jouer ! ». En amenant nos situations d'interactions, nous sommes devenus pour elles un interlocuteur particulier, sur le langage et les jeux : elles se saisissaient de nos conseils, de nos activités et nous posaient des questions. Souvent, nous avons eu l'impression d'apporter peu, mais ce peu face aux difficultés quotidiennes devenait un réel moment d'échange et de communication.

Nous avons donc permis à ces trois mamans d'investir pendant nos rencontres des situations de jeux, chacune à leur rythme.

La maman de Maxime a ainsi pu être réassurée dans ses propositions de jeux, et si elle se montrait dans un premier temps distante, et avait du mal à organiser nos rencontres (deux premiers rendez-vous annulés : tableau III, page 45), elle a ensuite investi nos rencontres et activités, et est devenue plus participante.

La maman de Laura étant enceinte, elle est restée souvent en retrait lors des rencontres. C'est Laura qui allait vers elle afin de la faire participer. Néanmoins, elle s'est montrée peu à peu moins timide et nous posait des questions (« Où acheter des gommettes ? » par exemple).

La participation de la maman de Mathieu était fluctuante car dépendante de son état psychologique. Elle avait au début certaines difficultés à proposer des activités et à jouer avec Mathieu. En prenant exemple sur nos propositions, elle est ensuite devenue plus active et a amené certaines propositions de jeu spontanément.

L'investissement de l'action par chaque maman a donc nécessité un temps d'appropriation et d'habitation. Malheureusement, nous avons disposé en tout de seulement six séances pour créer le lien avec ces mamans et leurs enfants et l'action a du s'arrêter alors que celui-ci commençait à se créer.

Cela confirme donc notre hypothèse 2, selon laquelle les mères deviennent au fur et à mesure plus participantes, mais montre également qu'il est important de disposer et de prendre son temps pour acquérir la confiance des mères et devenir un facilitateur d'interactions.

4. Les outils de sensibilisation au langage

Nous étions partis de l'hypothèse qu'après un travail de sensibilisation au langage (hypothèse 3), les mères se montraient intéressées par des documents autour du développement langagier.

Nous avons donc repris, pour la création des panneaux et des plaquettes sur le langage, l'idée de Castellani et al. (2011), selon laquelle attirer l'attention des parents sur le développement de leur enfant passe aussi par des outils de prévention tels « qu'un tableau qui présente les périodes sensibles concernant le développement des grandes fonctions (visuelles, langagières) ».

Notre hypothèse ne s'est pas confirmée. En effet, le manque d'intérêt des mamans lors de l'après-midi « langage » pour le support papier des plaquettes et des panneaux, nous a amené à nous questionner sur la pertinence de ce support. Les mamans avaient d'autres centres d'intérêt (masques ou téléphone), et envie de socialiser entre elles. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse d'un évitement du langage écrit, laborieux ou mal maîtrisé. En partant de cette hypothèse, un support vidéo sur la communication et les situations quotidiennes d'interaction pourrait être plus à même d'intéresser ces mamans sur le développement langagier de leur enfant.

Pour les mères, il serait donc possible et pertinent d'envisager une autre présentation des documents d'information, ou de créer avec elles leur propre plaquette, avec ce qu'elles ont compris et découvert sur le langage. Cela permettrait aux plaquettes de comporter les éléments qui leur paraissent les plus importants.

Néanmoins, les outils de sensibilisation créés serviront au DAHLIA, dans la continuité de notre action. En effet, ces outils, créés dans le cadre du mémoire (les panneaux et les plaquettes sur le langage de 0 à 3 ans), sont désormais disponibles

dans la salle d'attente du DAHLIA, et permettent ainsi aux membres du DAHLIA de disposer d'un nouvel outil d'information sur le langage, afin d'attirer l'attention des mamans sur les besoins communicatifs de leur bébé dans les premières années de sa vie.

5. Imprévisibilité et particularités du suivi

Dans notre hypothèse 4, nous partions de l'idée que dans ces familles aux situations souvent instables, l'intervenant doit faire face à des attitudes parentales particulières et un suivi souvent imprévisible. Cette hypothèse s'est confirmée au long de notre étude.

En effet, le suivi des trois familles prévues était souvent rendu imprévisible (tableau III, page 45), pour différentes raisons (maladies, oublis, etc.). Il a fallu également un temps d'adaptation à chaque maman (environ deux ou trois rencontres), pour que les rendez-vous s'intègrent à leur emploi du temps quotidien.

Nous avons donc comme objectif la mise en place d'un suivi stable, mais l'imprévisibilité de notre suivi a rendu difficile le maintien régulier et continu de l'action. En effet, les annulations de dernière minute furent nombreuses, rendant notre action souvent irrégulière et espaçant parfois les rencontres de plusieurs semaines. Le besoin de cadre stable des familles, les préoccupations matérielles quotidiennes telles que le ménage, le rangement, l'heure des repas ont également un impact sur la prise de rendez-vous et sur sa régularité. Le manque d'organisation et d'anticipation, ont entraîné aussi des rencontres oubliées.

Si nous avons, au début, prévu de suivre les familles de septembre à mars, la mise en place de l'action prit donc du temps. Lorsque l'action était proposée à une famille, la première rencontre mettait alors plusieurs semaines à être organisée. Concernant le choix des familles, le nombre de situations que le DAHLIA pouvait nous proposer était restreint. En effet, les critères de restriction étaient nombreux (situations à risques, refus, situations très instables, etc.). De plus, nous étions seuls pour nous rendre dans les familles.

Pour toutes ces raisons, six mois furent une très courte durée pour mettre en place le suivi régulier et inscrit dans le temps voulu initialement. L'action devant s'arrêter au mois de mars, elle commençait à peine à être investie par les familles et à porter ses fruits lorsqu'elle dût prendre fin.

Néanmoins, ces éléments extérieurs et imprévisibles nous auront appris à nous adapter à ce suivi, aux liens fragiles où rien n'est jamais acquis. Nous avons non seulement appris à anticiper la suite des rencontres et nos objectifs, mais à adapter ces objectifs aux événements extérieurs indépendants de notre volonté (maladie, enfant fatigué et peu réceptif, maman triste).

Bien plus que dans une prise en charge classique, en travaillant avec ces familles aux différentes spécificités et problématiques, il faut également adapter nos attitudes aux difficultés qu'elles rencontrent.

En effet, elles ont l'habitude d'être jugées, et certains mots qui nous peuvent nous paraître sans connotation péjorative sont parfois mal perçus et interprétés. Comme dans toute prise en charge, l'usage du vocabulaire spécifique doit donc être réfléchi et il faut trouver les bons mots et adapter notre vocabulaire. Certaines peurs, et surtout l'habitude d'être évaluées dans leur fonctionnement, font que les mots utilisés prennent une toute autre dimension, sont mal interprétés et mettent un terme à notre prise en charge de façon irréversible. Mieux vaut donc taire certaines choses, ou adapter notre phrase, afin qu'elle ne soit pas mal perçue par les mamans et mette ainsi un terme à notre suivi. Nous avons en effet dû faire face à cette situation d'arrêt brutal après deux rendez-vous (utilisation malencontreuse du mot « test ») (tableau III, page 45). Lors des premières rencontres, qui sont celles pendant lesquelles le lien se crée, il devient primordial avec ces familles en particulier, qui ont besoin de temps et sont parfois méfiantes, d'être dans la retenue dans nos mots et attitudes.

Pour différentes raisons, la distance nécessaire à l'accompagnement est parfois difficile à maintenir. En partageant certaines similitudes avec les mamans par exemple, notamment l'âge, cette distance diminue très vite (tutoiement, description de détails du quotidien de l'ordre du privé). Alors, il faut recréer cette distance et se réinscrire dans une démarche de professionnel. Dans cette prise en charge et cet

accompagnement au plus près des familles, il s'agit donc de trouver le juste dosage dans nos attitudes, entre bienveillance et accompagnement.

Par la complexité des situations familiales (nombreuses séparations, père absent, etc.), il est également bien souvent difficile de comprendre ces situations, de poser nos questions sans devenir intrusif ou raviver des souvenirs douloureux. Pourtant, pour mieux comprendre l'enfant et ses comportements, connaître son environnement familial est nécessaire. Il s'agit alors de poser ces questions délicates au fur et à mesure des rencontres, petit à petit et de façon naturelle, sans être en situation de questionnement précis, avec des questions franches et trop directes vis à vis de ce vécu parfois douloureux.

Ces sujets que l'on pourrait appeler « sensibles » entraînent parfois des réponses très évasives ou empreintes de ressentiments de la part des mères. Il devient alors difficile de comprendre la situation familiale précise (le « papa » n'étant pas le père biologique), les situations médicales étant souvent peu claires dans l'esprit des mères, elles ont parfois du mal à répondre à nos questions.

Néanmoins, l'importance de connaître certaines réponses d'anamnèse dans notre prise en charge, fait que nous devons parfois aborder ces questions sous un nouvel angle, et y revenir en les reformulant le plus souvent. Ces situations deviennent pour nous des puzzles, et afin d'en avoir toutes les pièces, de clarifier les situations et de comprendre les attitudes parentales, il est nécessaire de parler de ces questions aux autres intervenants du réseau, qui connaissent la situation et peuvent nous l'expliquer de façon claire et objective.

L'orthophoniste dans sa pratique, sera sûrement amenée à prendre en charge ces familles, au vécu douloureux, qui a des conséquences sur le suivi et sa régularité. Le peu de repères et l'instabilité, qu'elle soit matérielle ou psychologique, des familles se transmet d'une certaine façon à cette prise en charge et à son accompagnement. Les familles transmettent d'une certaine façon leur vécu douloureux, leur discontinuité de vie et leurs différentes problématiques à cette prise en charge. L'accompagnement devient alors le reflet de leurs difficultés quotidiennes à anticiper et prévoir l'avenir et la rééducation devient elle aussi instable et imprévisible.

Mieux comprendre la situation de chaque famille, sa problématique et son histoire, et connaître les particularités de cet accompagnement, permettent ainsi de s'adapter aux imprévus qui viennent bien souvent perturber le plan de rééducation fixé et ses objectifs.

Comme dans toute famille, le cheminement de vie, les détails du quotidien, les maladies, entrent en jeu dans notre prise en charge, mais les difficultés étant multiples et parfois graves, le suivi se trouve souvent envahi par ces problématiques. C'est parfois un tout autre accompagnement, où l'énergie déployée est bien plus importante que le résultat final.

Le cadre est donc bien différent d'une rééducation classique, car il faut adapter notre savoir-faire à ces conditions, en apportant notre savoir et nos connaissances bien spécifiques, en les adaptant à la disponibilité, aux désirs et aux besoins des familles.

6. L'accompagnement en réseau

Lors d'une réunion avec le DAHLIA (17 mars 2015), nous avons fait le bilan de l'action et du suivi des trois familles au cours du mémoire. Nous avons donc pu exposer nos objectifs de départ avec chaque famille, quelles activités et quelles observations ont été faites au cours de l'étude, ainsi que les progrès réalisés par les mamans et leurs enfants pendant le suivi.

Cette réunion nous a permis de confirmer notre hypothèse 5 : En proposant une action de prévention en situation mère et enfant, au sein d'une structure d'action sociale comme le DAHLIA, l'orthophoniste s'inscrit dans un réseau de prévention, bénéfique à son action.

Le DAHLIA, qui accompagne les familles dans tous les aspects de leur vie quotidienne, des plus simples (gestion du logement, du ménage), aux plus difficiles (juridiques, conflits familiaux), propose un accompagnement global et cohérent.

Pour comprendre la nécessité d'un travail en réseau des familles dites défavorisées, nous étions partis de la définition de Barraco et Lamour (1998), qui définissent ces familles comme présentant des carences diverses : sanitaires,

éducatives et sociales, où la vie quotidienne est faite de nombreuses crises, et où les histoires parentales sont marquées par les carences durant l'enfance.

Le vécu de ces familles est donc bien souvent fait de changements brutaux, de situations de vie difficiles et surtout de problématiques diverses, leur accompagnement consiste souvent à refonder des bases stables, permettant à ces familles d'évoluer vers un nouvel équilibre et une autonomie de vie au quotidien. Afin de reconstruire ces bases équilibrées, le travail en réseau autour des problématiques rencontrées est alors nécessaire. L'orthophoniste a un rôle important à jouer dans cet accompagnement, pour apporter ses connaissances spécifiques, bien différentes d'un accompagnement social.

Le langage en tant qu'acquisition nécessaire au développement harmonieux d'un enfant, sa sensibilisation, a pu, dans notre travail, s'insérer dans l'accompagnement plus général du DAHLIA. Notre action a pu s'inscrire dans ce travail en réseau et y apporter de nouveaux éléments, confirmant ainsi notre hypothèse 5.

En effet, chaque référent du DAHLIA accompagne seul les familles, et avoir un nouvel interlocuteur, pendant cette étude, sur les différentes situations, a donné la possibilité d'échanger au cours de l'année. Cela a permis des regards croisés sur nos observations et impressions personnelles, et ainsi d'adapter au mieux notre suivi.

En s'inscrivant dans cet accompagnement social, nous avons pu bénéficier du soutien, des conseils et de l'expérience des membres du DAHLIA en y rajoutant nos propres connaissances et point de vue. Cela a permis à l'action de prendre tout son sens avec les familles suivies. C'est en effet au cours d'échanges avec le DAHLIA que les situations ont pu s'éclaircir, affinant nos objectifs d'accompagnement pour chaque famille. Nous avons donc appris l'importance des échanges entre les différents accompagnateurs, qui valorisent la prise en charge et ses objectifs.

Nous avons apporté au DAHLIA, par la grille d'observation du développement langagier de 0 à 3 ans (Annexe 8, A12, A13, A14, A15) des connaissances spécifiques sur le langage. En s'inscrivant dans leur suivi, ils ont pu faire appel à notre spécificité, par exemple pour un enfant à qui un bilan orthophonique avait été

prescrit (Louis et sa maman Céline – 04.03.15 – tableau III, page 45). Le bilan a donc été organisé et réalisé en mars 2015 chez une orthophoniste.

Afin de préciser nos observations lors des rencontres, la présence d'un autre intervenant aurait été bénéfique. Même si cela aurait été difficile à organiser et à mettre en place, la présence d'un membre du DAHLIA durant l'action aurait permis de confronter nos ressentis et d'avoir plus facilement « accès » à l'enfant, avec un intervenant s'adressant préférentiellement à la maman, et le deuxième plus particulièrement à l'enfant. L'accompagnement aurait été tout autre et sûrement beaucoup plus cadrant, à la fois pour nous et pour notre accompagnement.

Enfin, afin d'agir au plus près de cette relation mère et enfant, la mission de prévention de l'orthophoniste pourrait également se faire en foyers ou centres maternels. Ce sont en effet des lieux où les mamans, par leur vécu et leurs carences, sont à risque de développer une dépression maternelle et des troubles de leur parentalité. L'orthophoniste, en tant que facilitateur des interactions précoces trouverait sa place au sein de ce réseau d'accompagnement. L'objectif serait d'attirer l'attention des mamans sur le développement langagier de leur enfant et sur l'importance des interactions avec celui-ci lors de ses premiers mois de vie.

En collaborant avec ce réseau d'accompagnants, il serait alors possible de choisir avec lui quel support (vidéo par exemple) serait le plus à même de sensibiliser les mères au langage et aux interactions avec leur enfant, dès les premiers temps de vie.

Conclusion

Ce mémoire aura répondu à ses objectifs de départ, c'est-à-dire de mettre en place un suivi adapté à trois familles, basé sur l'observation des compétences parentales et du développement langagier des enfants. Malgré l'imprévisibilité des rencontres et les difficultés rencontrées dans la mise en place de l'action, il aura permis, en établissant une relation de confiance et grâce à l'utilisation d'EVALO BB en support de jeu, de faciliter les interactions et les situations d'échanges dans chaque famille.

Cet accompagnement s'est fait sur une durée de six mois, en collaboration avec l'accompagnement social DAHLIA, afin d'inscrire dans ce suivi les spécificités et connaissances orthophoniques, grâce à la fabrication d'outils de sensibilisation au développement langagier.

Le suivi des familles accompagnées par le DAHLIA continuera grâce à l'action « Livres et vous », qui était la base de ce mémoire et a lieu chaque année. Par ce mémoire, l'apport de la mission de prévention de l'orthophoniste au sein d'un réseau aura été mis en valeur. Ainsi, les étudiantes en orthophonie qui participent à cette action pourront continuer ce travail, et favoriser par leur action la mise en place dans chaque famille de stratégies pour la communication et le développement langagier.

Pour un futur mémoire d'orthophonie, il serait intéressant que cette mission de prévention orthophonique s'inscrive au plus près de la relation mère et enfant, dans des lieux où les interactions précoces et la parentalité sont à risque d'être troublées.

Bibliographie

- Ainsworth M, (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Hardcover, Psychology Press.
- Barraco M, Lamour M, (1998). *Souffrance autour du berceau, des émotions au soin*. Morin.
- Ben Soussan P et al., (2000). *La parentalité explosée*. Erès
- Bernicot J, (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Bernstein B, (1975). *Langage et classes sociales – codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Editions de minuit.
- Blot J, Groleau P., (2010). *Le langage quelle aventure !* Mémoire d'orthophonie, Institut Gabriel Decroix, Lille.
- Boysson Bardies B, (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob
- Brin et al. (1997). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, Ortho éditions. 41-49.
- Broca A, (2012). *Le développement de l'enfant, aspects neuro-psycho-sensoriels*. Broché.
- Bruner J, (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Brunet O., Lezine I. (2001). *BLR : Échelle de développement psychomoteur de la première enfance*. Ecpa, Pierson.
- Castellani C. et al. (2011). *Visites à domicile et mesure du quotient de développement dans des situations de défaillances parentales précoces*. Devenir, volume 23, numéro 3, 205-238.
- Chevrier Muller C, Narbona J (1999). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Masson.
- Code civil. Loi n°2002-305 du 4 mars 2002. Art. 371-1.
- Coquet et al., (2010), *EVALO BB, Evaluation du développement du langage oral de l'enfant de moins de 36 mois*. Orthoédition.
- Cousin F., (2008). *Milieus défavorisés et littérature pour enfants : de l'étude de pratiques de lecture à la mise en place d'une recherche-action*. Mémoire d'orthophonie, Institut Gabriel Decroix, Lille.
- Crunelle D. (2010). *Rééducation orthophonique n°244 (2010). L'émergence de la communication et du langage*. Fédération nationale des orthophonistes.
- Dore J., (1979). *Conversation and preschool language development*. In P. Fletcher & M. Garman (Eds). Language acquisition 337-361. Cambridge : University Press.
- Doron R, Parot F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.

- Gantelme M. et Vanumex L. (2011). *Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région Rhône-Alpes : Quels enjeux pour la profession ?*. Mémoire d'orthophonie, Lyon.
- Guidetti M., 2003. *Pragmatique et psychologie du développement, comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin.
- Halliday J., M.A.K (1973). *Learning how to mean : an exploration in the development of language*. Londres : Arnold.
- Kail M, Fayol, M (2000). *Le langage en émergence de la naissance à 3 ans*. Paris : PUF.
- Kerbrat-Orechionni C, (1999). *La culture de la conversation*. In Sciences Humaines hors série : Le langage en société. 30-41.
- Lieberman, A. F., and Pawl, J. H. (1988). *Clinical applications of attachment theory*. In 1. Belsky, & T. Nezworski (Eds), *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nex (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents*. Mémoire d'orthophonie, Nancy.
- Piaget J, (1934). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget J, (1934). *La construction du réel chez l'enfant*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rééducation orthophonique n°241 (2010). *La petite enfance*. Fédération nationale des orthophonistes.
- Rééducation orthophonique n°242 (2010). *La guidance / accompagnement familial auprès de l'enfant handicapé*. Fédération nationale des orthophonistes.
- Rééducation orthophonique n°244 (2010). *L'émergence de la communication et du langage*. Fédération nationale des orthophonistes.
- Searle J, Vanderveken D, (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sinclair et al., (1982). *Les bébés et les choses*. Paris : PUF.
- Trevarthen, C., (1982). *The primary motives for cooperation understanding*. In Butterworth, G.Y. ; Light, P., (Eds). *Social Cognition Studies for the Development of Understanding*. Brighton : Havester Press.

<http://www.epdsae.fr/> → Définir le DAHLIA et l'EPDSAE [septembre 2014]

http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Etude_sur_le_metier_d_orthophoniste.pdf

<http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2002/5/2/2002-721/jo/texte>

<http://www.fno.fr/lorthophonie/missions-orthophonistes/la-prevention-en-orthophonie/>

<http://fr.ap-hm.fr/sante-prevention/definition-concept>

--> Prévention en orthophonie [le 02.10.14]

<http://gemsto.free.fr/gemstoprecarite18dec07aspectssociaux.pdf>

<http://www.cnle.gouv.fr/La-pauvrete-et-l-exclusion-sociale.html>

→ Définir les milieux défavorisés [le 20.10.14]

<http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/autorite-parentale.php>

→ Définir la parentalité [novembre 2014]

Liste des annexes

**Annexe n°1 : Développement du langage de 0 à 10 ans –
EVALO BB – Manuel de l'utilisateur**

**Annexe n°2 : EVALO BB - Grille d'observation
Orthophoniste**

**Annexe n°3 : Observation de la communication et des
compétences sociales au langage**

Annexe n°4 : Tableau des actes de parole

**Annexe n°5 : Tableau des productions langagières au
cours du suivi**

**Annexe n°6 : Tableau d'observation des fonctions du
langage**

**Annexe n°7 : Tableau d'observation de l'environnement
linguistique et des interactions**

**Annexe n°8 : Grille DAHLIA - Repères du développement
langagier de 0 à 3 ans**

**Annexe n°9 : Photo des panneaux de sensibilisation au
langage**

Annexe n°10 : Plaquette de sensibilisation au langage

**Annexe n°11 : Plaquette « Papa, Maman, le langage c'est
important, Coquet » (2010)**

**Annexe n°12 : Document FNO – Stimuler le langage de la
naissance à 12 mois**

Annexe n°13 : Plaquette « Livres et vous »

**Annexe 14 : Développement normal du langage oral – Brin
et al (1997)**

Annexe 15 : Affiche après-midi « Langage »

Annexe 16 : Plaquette d'information sur le développement du langage en situation de bilinguisme – Nex (2011)

Annexe 17 : Grille d'observation parentale – Maxime

Annexe 18 : Grille d'observation parentale – Laura

Annexe 19 : Grille d'observation parentale – Mathieu

Annexe 20 : Grille d'observation des interactions – Cousin (2010) – Maxime

Annexe 21 : Grille d'observation des interactions – Cousin (2010) – Laura

Annexe 22 : Grille d'observation des interactions – Cousin (2010) – Mathieu

Annexe 23 : Description de trois rendez-vous