

h e t s

Haute école de travail social
Genève
Filière Psychomotricité

Hes·SO GENÈVE
Haute Ecole Spécialisée
de Suisse occidentale

TRAVAIL DE BACHELOR DE PSYCHOMOTRICITÉ

SIGNER EN PSYCHOMOTRICITÉ : RÉCIT D'UNE INTERVENTION PRÉVENTIVE EN CRÈCHE

Signer afin de soutenir le symbolisme et agir sur la régulation émotionnelle



Présenté par Elisa Pelletier

Volée 2015-2018

Sous la supervision de Mme Isabelle Charpine-Piscaglia

Janvier 2019

h e t s

Haute école de travail social
Genève
Filière Psychomotricité

Janvier 2019

SIGNER EN PSYCHOMOTRICITÉ : RÉCIT D'UNE INTERVENTION PRÉVENTIVE EN CRÈCHE

L'EXPLORATION D'UN OUTIL POUR SOUTENIR LE SYMBOLISME ET AGIR SUR LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

Présenté par Elisa Pelletier

Sous la direction de Mme Charpine Isabelle, psychomotricienne HUG,
Maître d'enseignement HETS filière psychomotricité

Mémoire de Bachelor de Psychomotricité présenté le 07/02/2019
devant un jury composé de :

- Céline Rivat, logopède et membre de l'Association Soutien Gestuel VD.
- Valentine Humbert, thérapeute en psychomotricité, Fondation Delafontaine, Le Mont-sur-Lausanne

Les propos et les opinions émis dans ce travail n'engagent que son auteure

Source de l'image de couverture : Orbie (2018). Signes de bébés. Consulté le 13/01/19 sur
<https://www.orbie.ca/signes-de-bebe/>

Résumé

Ce travail explore certaines possibilités d'utilisation des signes issus de la Langue des Signes Française (LSF) en psychomotricité, notamment afin de soutenir les processus d'accès au langage de nos usager-es et de les accompagner à développer des stratégies de régulation émotionnelle leur permettant d'adapter au mieux l'expression de leurs émotions à leur contexte de vie.

Dans un souci d'exploration préliminaire, nous commençons par brosser un tableau général de l'utilisation des signes, notamment comme soutien à la communication et à l'émergence du langage, avant de présenter quelques exemples de pratiques en psychomotricité intégrant les signes.

Puis, au travers d'une recherche théorico-pratique, nous faisons dialoguer les résultats d'une intervention signée ayant eu lieu en crèche avec quelques apports théoriques sur les processus sous-jacents à l'émergence du symbolisme.

Ainsi, nous présentons les résultats de l'analyse de nos observations, ainsi que de celles d'éducateurs et éducatrices de la petite enfance ayant été témoins du déroulé de l'intervention, afin de nourrir notre réflexion quant à la pertinence d'une intervention signée en psychomotricité.

Mots-clés : langue des signes, psychomotricité, prévention, symbolisme, émotions.

Remerciements

Pour commencer l'écrit de cette dernière recherche menée comme étudiante en psychomotricité, je souhaiterais remercier la filière et les personnes qui la constitue pour leur engagement, leur passion et pour l'incroyable imagination avec laquelle ils nous ont guidés au travers de ces trois années d'études.

Leur bienveillance et leur recherche de cohérence dans les enseignements qu'ils et elles ont créés pour nous est une source d'inspiration et m'a montré que l'effort fourni pour penser plus loin n'est jamais perdu.

Ma gratitude va également vers Isabelle Charpine, la référente de ce mémoire, pour sa disponibilité, son bon sens et sa tranquillité, précieux lorsque toutes mes boussoles avaient perdu le Nord. Cela m'a aidée à garder mon cap quand mes vents contraires me poussaient en tous sens.

Je pense également à mes camarades de bibliothèque avec lesquels j'ai passé de longues heures à lire, écrire, et surtout, réfléchir. Rien de mieux que l'intelligence collective pour rafraîchir la pensée et la relancer sur une nouvelle vague.

Un grand merci à mes correcteurs et correctrices d'une efficacité redoutable, qui m'ont aidée à rendre ce travail plus agréable à lire.

Et bien sûr... Merci à l'ensemble des personnes, adultes et enfants, de la crèche qui ont participé à nos rendez-vous signés. Merci pour leur enthousiasme et leur curiosité. Et encore un grand merci à Xenia Velebit, pour son accompagnement tout du long de la mise en place de cette intervention, qui a nourrit ce travail et l'a fait évoluer vers ce qu'il est aujourd'hui. Une formatrice hors pair !



Table des matières

Résumé.....	2
Remerciements	0
Table des matières.....	0
Introduction	2
Motivations & Question(s) de départ.....	2
Plan	8
I. Les signes : de quoi parle-t-on ?	10
1. Origine des langues des signes et histoire des Sourd.es : Signer, une question de survie physique et psychique pour de nombreuses personnes.....	10
2. L'utilisation de la Langue des Signes auprès d'autres populations.....	15
II. Signer en psychomotricité	21
Focus Groupe :	21
1. Entretiens exploratoires :	26
2. Résumé de lecture :	27
Conclusion : Ce que pourraient susciter les signes d'un point de vue psychomoteur.....	29
Problématique et Hypothèses.....	32
III. Entre théorie et pratique : récit d'une intervention psychomotrice « signée »	33
Une intervention signée en crèche : méthodologie.....	33
1. La communication gestuelle dans le développement du langage : un voyage au cœur de l'intersubjectivité	39
Un détour par l'évolution : quid de nos ancêtres les singes ?	40
Retour à l'enfant : quelle place pour la communication gestuelle dans l'acquisition du langage ? ...	42
Développement du langage et intersubjectivité.....	48
Le rôle de l'imitation dans le développement de l'intersubjectivité	57
2. La régulation émotionnelle : les signes, mon émotion et moi	65

Définition : émotion, de quoi parle-t-on ?	68
Les émotions dans les premiers instants de vie : début de la communication.....	70
La régulation émotionnelle, ou comment pouvoir vivre et communiquer avec autrui ?.....	72
Soutenir le développement des capacités de régulation émotionnelle des enfants.....	80
Conclusion	102
3. Discussion	103
IV. Conclusion : enrichissement personnel et perspectives professionnelles.....	109
Bibliographie	110
Annexes	117

Introduction

Motivations & Question(s) de départ

Si un intérêt personnel pour la langue des signes et pour le monde des Sourd.es¹ préexistait à mon entrée à la Haute Ecole de Travail Social (HETS), ma réflexion s'est enrichie au fur-et-à-mesure de ma formation. En effet, ayant eu la possibilité de pouvoir suivre des cours complémentaires de Langue des Signes Française (LSF), en parallèle à ma formation de psychomotricienne, j'ai régulièrement pu faire des liens entre ce que j'apprenais dans ces cours et les enseignements reçus sur le développement psychomoteur. Un lien avec l'émergence de la fonction symbolique et le développement du langage s'est notamment dessiné.

Pour comprendre la genèse de ces questionnements, je vous propose de revenir à ma première rencontre avec la LSF. Puis, nous suivrons la chronologie des rencontres ayant fait germer mon questionnement, qui l'ont fait grandir puis murir, pour finalement arriver aux portes de ce travail (certaines de ces rencontres seront relatées de façon plus détaillée plus loin). Au terme de ce chapitre consacré à la réflexion préalable à la recherche, nous arriverons à son but : la question de recherche.

Ma première rencontre avec la Langue des Signes intervient lors de ma formation précédente à l'Université des sciences sociales de Toulouse, en France.

Je suivais alors des cours de psychologie et de philosophie dont certains étaient interprétés en Langue des Signes Française (LSF), pour quelques étudiant.es Sourd.es. Cette langue si spéciale m'a alors séduite et fascinée par la beauté et la fluidité des gestes des interprètes, traduisant corporellement des concepts pourtant parfois très complexes. Les formes que

¹ NB : "Sourd" avec une majuscule désigne la personne en référence à la communauté linguistique et culturelle, comme c'est l'usage pour nommer une entité ethnique ou culturelle.

prenaient leurs mains, les mouvements de leurs bras, leurs mimiques et les mouvements de leur corps, tout me semblait porteur de sens. En suivant leurs gestes des yeux, sans toutefois les comprendre, tout en écoutant le cours, il me semblait que cet apport visuel m'aidait à mieux saisir les concepts qui nous étaient présentés oralement. Ils prenaient *corps* en quelque sorte. Était-ce le caractère purement culturel des signes qui me parlait ou leur caractère corporel ? Ou bien le corps est-il si imprégné de la Culture qu'il nous "parle" sans que nous en ayons conscience ?

Depuis lors, ces questionnements ont continué à m'habiter, alimentés par l'apprentissage de la LSF, d'abord au cours de ma formation universitaire, puis au cours de ma formation de psychomotricienne. Cela fait maintenant quatre ans que j'apprends à signer, avec beaucoup de plaisir, découvrant comment utiliser mon corps pour exprimer toute la richesse du sens d'un mot, selon son intensité, son rôle dans la phrase et sa direction dans l'espace. J'ai découvert que la langue des signes n'est pas seulement un code qui utiliserait le corps comme outil ; c'est une langue vivante, qui porte son histoire, intimement liée à l'histoire de l'expérience humaine.

Il me semblait alors que la langue des signes questionnait le rapport entre le langage et la pensée. Toutes sortes de questions me traversaient : les Sourd.es pensent-ils.elles en signes ? Rêvent-ils.elles en signes ?

Ils et elles me paraissaient si expressifs, leurs mouvements si incarnés... Et nous, leur paraissions-nous froids ou rigides ?

Se pourrait-il qu'ils.elles soient devenu.es des expert.es en expressivité ?

A ce sujet, il me semblait que l'apprentissage de la LSF me permettait de développer une plus grande expressivité corporelle. J'ai alors eu envie et besoin de me documenter sur l'histoire des Sourd.es et de la langue des signes. Dans le livre de Sacks, Des yeux pour entendre (1987), j'ai reconnu ce que j'avais ressenti en apprenant à signer. Il décrit sur les changements intérieurs que peuvent rencontrer les adultes entendant.es apprenant la langue des signes, exposant notamment qu'ils.elles ont parfois « tendance à brosser des descriptions visuelles plus précises, [ont] des renforcements notables de l'imaginaire visuel et même un usage plus libre et plus direct de l'expressivité corporelle. » (1987, p. 187). Effectivement, après un cours de LSF, mes mains me semblent plus mobiles, mes postures accompagner davantage mes dires, mes

expressions faciales me paraissent plus marquées, mon tonus varie de manière plus visible selon ce que je souhaite transmettre... Bref, il me semble que j'utilise davantage d'expressivité corporelle, d'une manière plus consciente. Ainsi, il paraît probable que l'apprentissage de la LSF permette de conscientiser ce qui est signifiant dans la communication gestuelle : les variations du tonus, les mimiques, les postures, la qualité des gestes... tant d'éléments qui sont instrumentés en LSF.

La lecture du livre de Grémion, La planète des Sourds, a également alimenté ma réflexion. L'auteur écrit notamment : « nous venons de découvrir que personne ne pouvait mieux nous faire comprendre ce qu'est la communication qu'un groupe de sourds » (1991, p. 136). Il me semblait alors que j'avais beaucoup à apprendre à leur contact.

Il n'y a pas de discours désincarné en LSF. Comme le rappelle Sacks (1987), les signes reflètent la voix des Sourd.es, et ce avec une force particulière dans la mesure où cette « voix » est éminemment corporelle, et donc ancrée dans les représentations psychomotrices de la personne, chargées de ses origines représentationnelles. De plus, la Langue des Signes, bien que codifiée, reste toujours très libre sur le plan mimétique et offre donc des possibilités importantes d'improvisation, de jeu et de style. Il suffit de regarder des représentations de ChantSigne ou de poésie signée pour s'en rendre compte². Les mouvements des signeurs.ses reflètent toute la poésie contenue dans un mot, toute l'émotion qu'il recèle.

Le contraste est frappant avec le manque affectif et intellectuel dans laquelle se trouvent les personnes sourd.es n'ayant pas eu accès à un moyen de communiquer dès le plus jeune âge, que ce soit la LSF, le Langage Parlé Complété³ ou l'oralisme⁴, comme je le découvrais au cours de mes rencontres avec le monde des Sourd.es⁵. Ma réflexion a poursuivi son chemin sur les effets désastreux que le manque d'accès au symbolisme pouvait occasionner sur le

² Liens de vidéos de Chantsigne : <https://www.youtube.com/watch?v=7hPEwXzpl1E>
<https://www.youtube.com/watch?v=YY2Sz2lwHjA> https://www.youtube.com/watch?v=8MvQ_lqN17g

³ « La langue parlée complétée ou LPC est un complément d'information visuelle qui s'ajoute à la lecture labiale. Il permet à la personne sourde ou malentendante de recevoir le message oral de façon complète et sans ambiguïté » (Association pour les Langues Parlées Complétées, 2018)

⁴ Apprentissage de la langue parlée, sans recourt à des aides visuelles.

⁵ Notamment par le biais d'entretiens exploratoires avec des psychomotricien.nes travaillant auprès d'enfants sourds, dont je parlerai ci-après.

développement psycho-affectif d'une personne, et conséquemment, sur la fonction du symbolisme dans le développement.

Ainsi, des liens se sont tissés entre ce que cette langue a pu représenter pour certaines personnes Sourd.es –littéralement, une libération d'un monde de silence⁶- et l'accompagnement des usagè.es avec lesquel.les nous travaillons, et plus particulièrement celles.ceux ayant des difficultés à accéder au symbolisme. Je repensais alors à mon ressenti lorsque je suivais des cours interprétés en LSF lors de ma formation universitaire. Si j'avais le sentiment que le fait de regarder ces interprètes signer m'aidait à mieux comprendre les cours que j'écoutais, était-ce possible que l'utilisation des signes puisse faciliter la compréhension du langage oral ? Et si c'était le cas, pourquoi ?

Pourrait-on imaginer que le signe puisse faire écho aux racines de la représentation, dans la mesure où celle-ci est intimement liée aux expériences corporelles de l'enfant ?

Le lien entre les signes et les origines de la représentation a germé lors de nos cours sur le développement psychomoteur. J'y ai entre autres appris que les représentations se construisent à partir de notre expérience corporelle et relationnelle du monde. Je me suis alors posé la question si cela supposait l'existence de représentations motrices, iconiques ou proprioceptives basées sur les explorations par lesquelles tout un chacun passe pour construire des représentations conceptuelles. Les écrits de Haag semblent appuyer cette piste. En effet, ils évoquent l'hypothèse « qu'une certaine forme de pensée, reliée à ce que nous devrions appeler des idéogrammes et à la vue plutôt qu'aux mots et à l'ouïe, existe dès le début de la vie » (2005, page 351). Auquel cas, ne peut-on faire appel à ce type de représentations lorsque la fonction de représentation fait défaut ou est en train de se développer ?

⁶ A ce sujet, voir Les enfants du silence de Randa Haines, Le cri de la mouette d'Emmanuelle Laborit, Marie Heurtin de Jean-Pierre Améris, Sourde, muette, aveugle de Hellen Keller...

Sachant que la LSF utilise la modalité visuo-gestuelle dans un but de communication de sens, ma réflexion a continué sur cette voie. Sacks écrit d'ailleurs, en rappelant les travaux de Lev Vygotsky⁷ sur la nature de la pensée, que chez les Sourd.es les flux de significations constituant l'esprit – plutôt qu'un langage interne– seraient visuels et constitueraient un « schéma de pensée visuel » (Sacks, 1983, page 133). Ainsi, les signes sont éminemment iconiques dans la mesure où ils *laissent voir* le concept qu'ils désignent. Ainsi, le signe "chat" évoque les moustaches de l'animal et le signe "voir" part des yeux et se dirige vers l'environnement. De même que les signes désignant des émotions ou des sensations. Le signe "doux", par exemple, caresse la joue de la personne qui signe, tandis que le signe "colère" provoque un recrutement du tonus, notamment dans le haut du corps et change la posture du-de la signeur.se dans ce qui pourrait ressembler à une posture d'attaque... Les signes donnent donc non seulement à voir le concept désigné mais le font également *vivre* à la personne qui signe.



Ces exemples illustrent également le caractère intuitif de la compréhension des signes. Ainsi, les signes permettent parfois de mieux se comprendre lorsque les mots manquent, avec une personne allophone par exemple.

Qui n'a pas mimé le fait de manger lors d'un voyage à l'étranger, pour se faire comprendre ? Ou mis sa main sur sa joue en inclinant la tête pour signifier à un petit enfant qu'il faut aller dormir ? Les gestes accompagnent les mots quotidiennement, et les signes semblent parfois en soutenir la compréhension.

Se pourrait-il que les signes puissent jeter un pont entre l'expérience et la représentation ?

Dans l'exercice de notre profession, nous sommes régulièrement amené.es à soutenir nos usagèr.es dans leurs capacités à symboliser leurs ressentis. Les signes pourraient-ils être utilisés comme outils lors de nos interventions en psychomotricité, afin de soutenir les capacités de symbolisation des usagèr-es que nous accompagnons ?

⁷ Pédagogue psychologue biélorusse puis soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement.

Peuvent-ils établir un pont entre le symbole et le réel, en se rapprochant de l'expérience corporelle que nous avons du monde ?

Pourrions-nous utiliser les signes en sorte d'établir un lien entre les manifestations corporelles des émotions et leurs sens ? Et ainsi permettre une meilleure reconnaissance des émotions ?

Plan

Nous commencerons par exposer quelques éléments concernant la LSF et sa fonction au sein de la communauté sourde. Nous ferons ensuite une brève incursion du côté des méthodes dérivées des signes, les utilisant auprès d'autres populations, qu'elles soient entendantes, sourdes ou malentendantes, comme le programme MAKATON et la langue des signes pour les bébés (LSB). Cela pour permettre d'avoir un aperçu sur ces méthodes et sur ce qu'elles visent à soutenir dans le développement des personnes concernées.

Ensuite, nous exposerons quelques apports de psychomotricien.nes travaillant auprès de populations sourdes et entendantes, utilisant les signes dans leur pratique. À travers un focus groupe, plusieurs entretiens exploratoires et un compte-rendu de lecture du livre d'un psychomotricien travaillant auprès d'enfants Sourd.es, nous espérons lier la réflexion concernant les signes et leur utilisation en psychomotricité.

À partir de cette recherche théorico-pratique sur les signes et leur utilisation, et afin d'amener le focus de la réflexion sur le symbolisme et son émergence, nous ferons ensuite le lien avec une expérience en crèche, faite dans le cadre du stage de troisième année de formation. Il s'agit d'une intervention en psychomotricité que nous avons conduite dans une structure d'accueil de la petite enfance, auprès d'enfants d'âge préscolaire, intégrant l'utilisation de signes et amenant quelques éléments de réflexion supplémentaire à ce travail.

Cette intervention signée a construit cette réflexion tout en la nourrissant. Elle a suscité de nouvelles perspectives, dans une réflexion plus poussée sur l'émergence du symbolisme. Ce travail a donc été complété d'observations de terrain, notamment sur les effets que de plus grandes capacités de symbolisation peuvent avoir sur la régulation des émotions.

Parallèlement à cette excursion sur le terrain, nous exposerons quelques éléments théoriques sur l'émergence du symbolisme dans le développement, ainsi que sur l'acquisition de compétences de régulation des émotions.

Pour conclure, nous résumerons les avancées que nous croyons avoir modestement apportées à cette réflexion sur la place des signes dans la pratique psychomotrice. Parallèlement, nous décrirons les effets que ce travail a eu sur notre processus de professionnalisation.

I. Les signes : de quoi parle-t-on ?

1. Origine des langues des signes et histoire des Sourd.es : Signer, une question de survie physique et psychique pour de nombreuses personnes

Il existe de nombreuses langues des signes dans le monde. La Langue des Signes Française (LSF) est la langue utilisée par les personnes Sourdes françaises et suisses romandes. Comme l'écrit Jean Grémion dans son livre La planète des Sourds (1991), c'est une langue dite naturelle, dans la mesure où elle est apparue et a évolué naturellement en fonction des besoins langagiers des personnes Sourdes, de la même manière que les langues orales. Il y a donc plusieurs langues des signes selon les pays, avec des structures linguistiques parfois proches ou parfois très différentes, au gré des mouvements de migration des personnes sourdes dans l'histoire. Ainsi, selon l'ethnologue Yves Delaporte (cité par Souty, 2002), les langues des signes sont trop souvent sous-estimées, au regard de leur richesse syntaxique et lexicale, tout à fait comparable à celle des langues vocales. Les langues des signes sont d'ailleurs au moins aussi anciennes que ces dernières, voire plus. D'après Corballis (2001) le phénomène de réciprocité des gestes a fait son apparition il y a 25-30 millions d'années, bien avant le langage articulé, car ce dernier apparaît il y a environ 250 000-100 000 ans. D'un point de vue phylogénétique, la gestuelle serait donc l'ancêtre des langues vocales, comme elle précède l'émergence du langage oral dans l'ontogenèse de l'être humain (Golse, 2005; Wauters-Krings, 2012, p103).

Au 5^{ème} siècle, les langues gestuelles sont surtout perçues comme un symptôme de la surdité, le signe d'une intelligence moins développée (Fabrice Bertin, 2013). Malgré cette idée, qui perdurera fort longtemps, les langues des signes se développent, portées par les déplacements des personnes Sourdes, jusqu'à être reconnues et utilisées par les pédagogues du 18^{ème} siècle.

L'Abbé de L'Épée⁸, a notamment créé l'institution des Sourds-muets de Paris et utilise dès cette époque la langue des signes comme langue d'enseignement. Son successeur, Bébien, étudie sa structure linguistique et montre l'importance de son utilisation dans le développement cognitif des enfants sourds. Nombreux sont les écrits qui décrivent cet "éveil" des Sourd.es grâce à leur rencontre avec les signes (Sacks, 1989 ; Grémion, 1991). Un exemple des plus célèbres est Helen Keller (1903), née aveugle et sourde et qui, grâce à une préceptrice lui ayant appris une langue des signes qu'elle signait dans sa main afin qu'elle puisse percevoir la forme des mains, l'a ouverte au monde tant et si bien qu'elle fit des études universitaires brillantes pour devenir une intellectuelle et militante socialiste, féministe et pacifiste incontournable aux États-Unis (Hellen Keller, 1903). Son exemple est emblématique de la libération des personnes sourdes, grâce à l'accès à la langue des signes.

Les exemples de ce type émaillent la littérature et la cinématographie. En France, une des plus célèbres est celui de Marie Heurtin, également sourde et aveugle et ayant vécu sans moyen de communiquer avec le monde qui l'entourait jusqu'à l'âge de 10 ans. Louis Arnould (1904) décrit l'émergence de son intelligence grâce à l'accompagnement chevronné des Sœurs de la Sagesse qui lui ont permis d'apprendre la langue des signes et le braille. Arnould décrit cela comme une "éclosion de l'âme" (p. 5), une libération de son être découlant de la compréhension de la notion de signe. Ainsi, l'enfant comprend que le signe désigne l'objet et le rapport entre la réalité et le symbole s'établit ; c'est l'acquisition de la fonction symbolique, que Piaget a décrit (1951) et dont nous reparlerons plus loin.

Oliver Sacks (1989) s'est également penché sur la surdité, intéressé par les liens existants entre langage et pensée que la perte de l'ou ie met en lumière. Il évoque notamment le besoin d'une communication affective pour le développement langagier et cognitif des jeunes Sourd.es. Il observe chez plusieurs personnes sourdes la difficulté d'accéder au symbolisme par manque d'exposition à la langue des signes à laquelle s'ajoute les effets délétères de leur isolement et du manque de communication affective dont ils pourraient avoir souffert durant leur enfance. Les défaillances ou les aberrations langagières que les enfants peuvent rencontrer altèrent leur développement cérébral, comme cela est montré par Lenneberg (linguiste et neurologue cité

⁸ « Figure mythique du Siècle des Lumières, l'Abbé de l'épée a mis au point un système de signes méthodiques grâce auquel il a dispensé un enseignement aux sourds jusqu'alors privés de toute  ducation. » (Citation du site Balises, consultée le 09/01/2019 sur <https://balises.bpi.fr/histoire/labbe-de-lepee>)

par Sacks, 1989, p. 185). Malgré cela, la langue des signes a été bannie de l'éducation des jeunes Sourd.es à la suite du congrès de Milan de 1880, et n'y a été réintroduite qu'en 1980, après en avoir été interdite pendant 100 ans au profit de l'oralisme⁹. En 1909, l'effet négatif de l'absence de signes avait pourtant été constaté par Binet et Simon (psychologues cités par Fabrice Bertin, 2013) qui observent alors que cela ne permet pas aux Sourds d'entrer en relation d'idées avec autrui et que cela freine l'émergence du symbolisme. Depuis, le travail de linguistes et d'intellectuel.les Sourd.es et entendant.es a rétabli la valeur des Langues des Signes en prouvant leur qualité de langues naturelles (Bébian, cité par Fabrice Bertin, 2013). C'est notamment un de ces acteurs et actrices de ce qui est communément appelé "le réveil Sourd", J.Woodward, linguiste de l'université pour Sourds de Gallaudet aux Etats-Unis, qui a introduit l'usage de la majuscule à l'adjectif "Sourd", comme c'est l'usage pour nommer une entité ethnique ou culturelle. En l'adoptant, la communauté Sourde se distingue de la déficience sensorielle seule et se revendique comme minorité culturelle et linguistique.



Figure 1 : "Union", signé par Emmanuelle Laborit, directrice de l'International Visual Theatre¹⁰, à Paris

⁹ NB : l'oralisme est une méthode pédagogique visant à apprendre aux jeunes Sourd.es à parler.

¹⁰ Théâtre bilingue LSF-français parlé. Voir <http://ivt.fr/ivt>

Spécificité des Langues des Signes : L'utilisation du corps et de l'espace et du temps comme signifiant.

Comme nous l'avons vu, les langues des signes sont des langues à part entière¹¹. Néanmoins, si leur structure et grammaire sont tout aussi complexes que celles des langues orales et qu'elles occupent les mêmes zones du cerveau que les langues orales —celles spécifiques au langage — elles activent également les zones cérébrales dédiées à la vision et à la perception de l'espace du fait de leur nature visuo-gestuelle (Sacks, 1989, p163). En effet, il s'agit ici d'impliquer le corps de la personne signante afin d'en "linguistiser l'espace" pour exprimer toute la richesse du monde (Sacks, 1989, p 193).

Le sens est donc créé à partir des formes dessinées par les mains du / de la signeur/se, du mouvement de ses bras par rapport à son corps, de leur orientation dans l'espace et de ses expressions faciales. Ces différents paramètres qui la constituent, sont comparables aux phonèmes des langues orales. Ils esquissent dans l'espace du corps du / de la signeur/se une structure narrative très imagée, recréant l'espace de l'action dans l'espace de son buste, ponctuée de certaines configurations des mains qui traduisent un mot, une action, une temporalité.

Par exemple, si l'action se déroule sur une montagne, la personne commencera par signer la montagne et par placer le protagoniste dessus, en précisant sa position : en bas, au milieu ou en haut de la montagne, et son action : est-il en marche ? Sa marche est-elle difficile ou aisée ? etc. L'espace corporel de la personne est ainsi utilisé pour illustrer la narration, en recréant visuellement l'espace de l'action qui est décrite.

L'espace du corps de la personne signante est également utilisé afin d'exprimer une temporalité, selon un axe arrière-avant. Ainsi, l'espace arrière de son épaule exprime le passé, tandis que

¹¹ Cf. *infra* p. 9

l'espace avant de son corps désigne le présent ou le futur, selon si la personne signe proche de son buste ou plutôt sur l'avant, exprimant alors le futur¹².

Mon intuition est que cette manière d'utiliser l'espace du corps pour véhiculer du sens permet de faire un pont avec l'expérience propre du sujet. Ainsi, pour prendre l'exemple de l'expression de la temporalité, le passé est souvent décrit comme étant ressenti *derrière* nous, tandis que le futur est souvent décrit comme étant *devant* nous. De même, beaucoup de signes sont très imagés et évoquent la forme ou une caractéristique de l'objet qu'ils désignent. Cet aspect-là pourrait permettre d'utiliser les signes auprès d'autres populations, les tout petits ou les personnes ayant des difficultés à accéder au langage, par exemple. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant, dédié aux méthodes utilisant des signes auprès d'autres populations.

¹² Voir les vidéos des signes « demain » (https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=152980&type_vue=unitaire) et « hier » (https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=173256)

2. L'utilisation de la Langue des Signes auprès d'autres populations

La LSB : langue des signes pour bébés

C'est en observant la place que prenaient les signes et la gestuelle dans l'acquisition du langage des enfants Sourd.es et entendant.es que l'idée d'utiliser les signes avec les bébés a germé aux Etats Unis (Garcia, 2002).

En effet, dans le développement, pour les enfants Sourd.es comme pour les enfants entendant.es, la communication entre le bébé et son entourage commence par le biais de mimiques, de cris, de variations toniques... qui sont perçus et interprétés par les personnes en présence, qui leur donne un sens et y répondent en conséquence. Peu à peu, l'enfant comprend ainsi que son comportement peut être signifiant pour autrui et le module de plus en plus intentionnellement, comme nous le verrons dans le chapitre sur le développement du langage¹³. Par imitation et par expérimentation, le tout petit commence à orienter ses tentatives pour entrer en interaction avec autrui ; d'abord par gestes en désignant quelque chose, par exemple. Il use alors de ses capacités grandissantes à initier une interaction et à établir des moments d'attention conjointe avec autrui. Parallèlement, il commence à imiter les signes conventionnels qu'il observe chez les autres, ou que les autres l'encouragent à faire. Faire un signe de la main pour dire bonjour ou au revoir, par exemple. Ou tendre les bras vers un adulte pour être pris dans les bras, tapoter un siège pour signifier de s'asseoir, etc. Dès l'âge de 6-8 mois, les tous petits sont donc tout-à-fait capables de communiquer par gestes (Bouhier-Charles, 2014, p. 7), ce qui suggère que le recours à des signes fait partie du développement normal.

A partir du moment où le langage verbal prend de plus en plus de place dans la relation, les enfants Sourd.es et entendant.es empruntent deux chemins distincts. Tandis que les enfants entendant.es entraînent leur appareil phonatoire encore immature en babillant et en essayant d'utiliser des proto-mots parfois difficilement compréhensibles pour se faire comprendre, les

¹³ Cf *infra* p. 42

enfants Sourd.es qui grandissent dans une famille signante, baignant donc dans un bain de langage, vont rapidement commencer à signer et à entrer en communication avec autrui.

À partir de 9 mois, ceux/celles-ci sont alors capables de signer pour exprimer un besoin, faire un commentaire sur leur journée ou d'exprimer un sentiment. En revanche, les enfants Sourd.es qui n'ont pas la chance de grandir dans une famille signante vont rencontrer plus de difficultés, mais c'est un autre sujet¹⁴. Pendant que les un.es commencent donc à entrer en communication langagière avec leur entourage, les autres continuent à utiliser les signes conventionnels qui sont utilisés dans leur milieu, tout en essayant péniblement de se faire comprendre.

Or les mots n'arrivent en général qu'entre 18 et 24 mois et ont encore besoin d'un peu de temps pour se perfectionner. Il y a donc un laps de plusieurs mois entre le moment où les bébés sont cognitivement prêts au langage et celui où leur équipement leur permet de l'exercer.

C'est en observant ce décalage entre l'acquisition du langage des jeunes Sourd.es baignant dans un bain de signes et celui des jeunes entendant.es que Joseph Garcia, interprète de la langue des signes américaine, a remarqué leur avance sur les enfants entendant.es. À la même période, Linda Acredolo et Susan Goodwyn, deux chercheuses américaines, constatent également le développement précoce des capacités cognitives chez les bébés signeurs (Signe2mains, 2018). Ces différents travaux ont alors étoffé l'hypothèse que l'acquisition du langage précède la maturation de l'appareil phonatoire (Bouhier-Charles, 2014). Ainsi, pendant ce temps, les bébés n'ayant pas accès aux signes tentent de s'exprimer par des cris, par des proto-mots parfois difficiles à comprendre ou par des comportements parfois inadaptés socialement (ex : morsures). Il peut en résulter beaucoup de frustration, tant du côté de l'enfant que des parents, bien en mal de comprendre leur progéniture !

Certains programmes ont alors retenu l'idée d'utiliser les signes (certains en les simplifiant) avec les bébés afin de faciliter la communication au cours de cette délicate période. Il est alors proposé à l'entourage de l'enfant d'apprendre quelques signes, et de signer tout en lui parlant normalement. Les signes appris sont donc les mots les plus couramment utilisés avec les bébés, notamment les mots se rapportant à leur quotidien. Un témoignage rapporté par Bouhier-Charles (2014, p. 20) suggère que « les signes aident à comprendre, [...] pour reconnaître les mots dans la phrase [...] c'est comme si on prenait un crayon fluo et que l'on surlignait de nos

¹⁴ Cf *supra* p. 10

maines les mots porteurs de sens ». Il s'agit donc de signer avec les bébés afin que ceux-ci puissent imiter leur entourage, se les approprier et les utiliser dans la communication. Ainsi, ce qui est initialement proposé comme un jeu devient utile au quotidien, pour se comprendre et communiquer plus aisément.

Et effectivement, selon Nathanaëlle Bouhier-Charles¹⁵ (2014) l'utilisation des signes combinés à la parole améliore sensiblement la communication entre les bébés signeurs et leur entourage. Pour commencer, la possibilité d'utiliser les signes permet aux bébés de prendre l'initiative de la communication et de pouvoir être plus actif dans leurs échanges avec leur entourage. Leurs compétences imitatives et communicationnelles sont mises en lumière et valorisées, ce qui les place comme des acteurs.trices de l'interaction. De plus, les signes étant utilisés comme un jeu, vécus comme quelque chose à partager, cela renforce le lien parents-enfant (Bouhier-Charles, 2014). Pour finir, l'utilisation des signes a un effet bénéfique sur les relations entre l'enfant et son entourage, les enfants comprenant davantage ce qui se passe autour d'eux/d'elles en étant davantage capables d'exprimer leurs besoins. Il en résulte moins en conflit avec leurs parents et moins de frustration due à de l'incompréhension. En créant un pont entre la communication gestuelle et le langage oral, l'usage des signes favorise également l'acquisition du langage oral pour les enfants multilingues (Bouhier-Charles, 2014).

Le succès du recours aux signes avec les bébés et leurs résultats ont également inspiré leur emploi auprès d'autres populations. A ce sujet, si les « signes font partie intégrante du comportement et passent sans discontinuité, du corps au code » pour les tous petits, la question se pose s'ils peuvent également être utilisés avec des personnes déficitaires au niveau cognitif et/ou rencontrant des difficultés à acquérir le langage verbal (Cataix-Nègre, 2017, p. 221).



¹⁵ Auteure et formatrice dans le domaine de la communication gestuelle avec les bébés.

Communication Alternative et Améliorée (CAA)

Le Makaton

La Communication Alternative et Améliorée (CAA) désigne des moyens utilisés afin de communiquer autrement qu'avec les moyens les modes habituels et naturels si ceux-ci sont altérés ou absents (Cataix-Nègre, 2017, p.16). Parmi différentes méthodes, certaines utilisent les signes, et/ou la gestuelle. En Suisse, les signes utilisés sont ceux de la LSF, parfois simplifiés pour les adapter aux populations auxquelles ils sont dédiés. En s'adressant aux personnes présentant une déficience intellectuelle ou un retard mental, une infirmité motrice cérébrale (IMC) avec troubles associés, une aphasie ou une dysphasie, un trouble du spectre autistique (TSA) ou un polyhandicap, leur objectif est de constituer un tremplin vers la parole, d'aider à la construction du langage et de fournir un soutien à la compréhension de la communication (Cataix-Nègre, 2017, p. 223).

Selon Cataix-Nègre (2017) l'utilisation des signes pour ce type de populations a un intérêt certain dans la mesure où ceux-ci font appel à une phase dans le développement de la communication. Elle cite Jean-Marc Colleta (2017, p. 220), maître de conférences en Sciences du Langage, qui rappelle qu'avant le premier mot, l'enfant utilise tout un « répertoire de signaux posturo-mimo-gestuels à valeur communicative ». Ce moyen de communication lui permet d'extérioriser ses émotions, de désigner ou d'exprimer un refus. Selon Kendon Adam (cité par Cataix-Nègre, 2017, p. 219), il existe un continuum entre les gestes non-conventionnels utilisés par les tout petits et les signes.

Pour Cataix-Nègre (2017) cela pourrait expliquer la facilité d'utilisation des signes auprès des populations ayant des difficultés à accéder au langage oral : faisant appel à ce que nous rencontrons dans notre propre développement, leur utilisation est relativement intuitive (p. 220). De plus, ils ont l'avantage d'être facilement adaptables au contexte de communication, en se basant sur les connaissances qu'on peut avoir de l'interlocuteur/trice.

Les signes utilisés sont ainsi choisis en fonction des besoins et illustrent toujours des concepts importants et si possible iconiques. Leur intérêt est manifeste : ils permettent de mettre en forme et en image les concepts qu'ils illustrent. Contrairement aux mots, les signes ne sont pas arbitraires : ils ont une valeur d'image.

De plus, le signe peut être maintenu ; il est donc moins fugitif que le son. Sa trace restant plus longtemps, elle permet aux personnes ayant besoin de plus de temps de pouvoir mieux la percevoir. De plus, la personne signante peut ainsi recevoir un feedback kinesthésique et visuel de son action de communication. En cela, les signes mettent en jeu la mémoire du geste des personnes signantes. Or, cette forme de mémoire est également la plus récente du point de vue développemental. Son accès est donc moins élaboré, plus accessibles aux personnes présentant un retard de développement (Cataix-Nègre, 2017, p. 222).

Une des méthodes de Communication Alternative et Améliorée utilisant les signes la plus connue est la méthode Makaton. Créé par Margaret Walker en 1976, afin d'accompagner des personnes sourdes présentant une déficience intellectuelle et de répondre à leurs besoins communicationnels, ce programme utilise une combinaison de signes et de pictogrammes pour illustrer la parole (Incarbone, 2015). Développé par l'association Makaton Vocabulary Development Project, puis par la Makaton Charity, il s'adresse maintenant à une population plus large : aux personnes, enfants et adultes, présentant des troubles du langage associés à d'autres handicaps (Makaton, 2018). Ces personnes et leurs accompagnant.es (parents et professionnel.les) peuvent alors apprendre et utiliser des signes couvrant un vocabulaire de base afin d'exprimer des demandes, faire des choix, exprimer un besoin, etc. Cela leur permet d'établir une meilleure communication fonctionnelle et favoriser leurs échanges au quotidien (Incarbone, 2015), ce qui, selon Margaret Walker, facilite également l'intégration sociale (citée par Incarbone, 2015, p. 39).

Pour conclure ce chapitre concernant l'utilisation des signes comme soutien à la communication auprès de populations en situation de handicap, selon Cataix-Nègre (2017, p. 222), si le fait de mieux comprendre le monde environnant permet de réduire les troubles du comportement, cela permet aussi d'ouvrir ces personnes à la communication. Elle rajoute : « Les signes aident au développement linguistique général des enfants entendants, car l'utilisation conjointe de signes et de l'oral renforce les liens conceptuels et l'établissement de significations partagées » (p. 222), ce qui fait écho au chapitre précédant sur l'utilisation des signes avec les bébés.

Le soutien gestuel

Intégrée dans les techniques de Communication Alternative et Améliorée (CAA), la méthode appelée « soutien gestuel » a été élaborée et mise en pratique par des logopédistes du canton de Vaud, à partir de la LSF ; langue des signes également utilisée par les personnes Sourd.es et malentendantes suisses. Cette nouvelle méthode a été créée afin de soutenir la communication d'enfants présentant une déficience intellectuelle à l'aide de signes plus simples à réaliser du point de vue moteur et se rapprochant le plus possible du mime. Le but est d'accentuer ou de souligner un mot par un geste et ainsi, encourager les personnes à utiliser la gestuelle comme complément à la communication (Association Soutien Gestuel VD, 2018).

Des formations en soutien gestuel sont donc proposées aux familles des personnes concernées, ainsi qu'aux divers professionnel.les travaillant auprès d'elles. Cela inclut des psychomotricien.nes, qui s'emparent de cet outil pour leur pratique.

Afin de poursuivre ma réflexion sur l'utilisation des signes en psychomotricité, il m'est apparu intéressant d'orienter ma recherche sur la façon dont les signes sont utilisés par les psychomotricien.nes et ainsi, sur ce que signer peut susciter dans le développement des personnes qu'ils.elles accompagnent.

Pour ce faire, j'ai notamment utilisé la méthode du Focus Groupe réunissant des étudiant.es ayant suivi une courte introduction au soutien gestuel afin de recueillir leurs réflexions sur cette formation, notamment sur son incidence sur leur pratique. Nous exposerons nos résultats dans la première partie du chapitre suivant, puis nous compléterons notre réflexion avec quelques apports de psychomotricien.nes utilisant les signes dans leur pratique et avec lequel.les nous avons conduit des entretiens exploratoires. Enfin, nous présenterons le livre de Manuel Cajal, psychomotricien travaillant auprès de jeunes Sourds. Ainsi, nous espérons tisser des liens entre ce que les signes et la pratique psychomotrice.

II. Signer en psychomotricité

Focus Groupe :

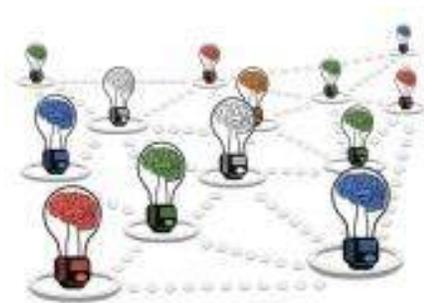
Quelles réflexions sur les signes après une introduction auprès d'étudiant.es en psychomotricité ?

Méthode

Afin de recueillir des réflexions d'étudiant.es en psychomotricité sur les signes et la manière dont ils.elles pourraient imaginer les utiliser dans leur pratique, nous avons décidé d'utiliser la méthode du Focus Groupe.

Le focus groupe est une méthode de recherche qualitative fréquemment utilisée en sciences sociales afin de récolter différents points de vue sur un sujet donné. Plusieurs personnes choisies en fonction de l'objectif de la recherche sont invitées à s'exprimer sur un thème, et sont donc libres de s'en emparer. Cette méthode repose sur la dynamique de groupe dans la mesure où elle permet de recueillir des « créations de groupes » (Christophe Evans, 2011, p. 3). Elle permet de recueillir des points de vues différents et complémentaires sur un même sujet, et présente l'intérêt d'induire une dimension critique moins présente lors d'entretiens individuels. Il ne s'agit donc pas d'analyser les dires des participant.es comme des faits mais de les considérer comme de possibles pistes de réflexion.

Les cinq étudiantes que nous avons réunies pour ce focus groupe avaient suivi une formation de deux heures de soutien gestuel la veille et nous leur avons demandé de discuter librement de cette formation et de leurs réflexions quant à leur pratique, pendant une demi-heure. La conversation a été enregistrée avec leur consentement, puis retranscrite pour être analysée. Plusieurs thèmes ont émergés. En voici un résumé, ponctué de citations des paroles des étudiantes.



Résultats du focus groupe

Pour les cinq étudiantes, les signes ont été perçus comme un bon support de communication. En cela elles rejoignent les principes sous-tendant les méthodes de soutien gestuel. Elles relèvent notamment que l'association de la modalité gestuelle à la modalité vocale permet de transmettre le message à travers « *une double entrée, auditive et visuelle* », ce qui favoriserait la compréhension et l'intégration du sens.

Ainsi, le soutien gestuel peut alors être utilisé comme « *un petit vocabulaire entre nous* » soutenant la compréhension des consignes et l'élaboration d'un jeu commun.

De plus, la relation entre l'utilisation de signes et le développement langage oral a été évoqué comme importante. Dans la mesure où « *ce sont les mêmes canaux du cerveau [...] tu développes le langage en développant le geste* ». Elles ont également soulevé le plus grand engagement attentionnel suscité par l'utilisation de signes, ce qui pourrait avoir un effet sur le développement du langage.

En effet, l'une d'entre elles précise avoir « *senti que le fait que le corps soit engagé, ça amène une autre dimension dans la communication, ce qui fait qu'il faut être plus impliqué.* »

Une autre renchérit : « *Quand tu parles avec ton corps, il y a quelque chose qui capte beaucoup plus l'attention.* » et qui donne plus d'informations sur la situation de communication. Ainsi, « *te regarder ça m'apporte des informations supplémentaires.* »

De manière intéressante, le caractère corporel des signes a régulièrement été évoqué dans la discussion, lié à leur caractère imagé et intuitif.

« *Un « bateau » (fait le signe), tu t'imagines très bien le bateau* »¹⁶

¹⁶ NB : Voici un aperçu de la manière dont est signé « bateau » en LSF, ainsi qu'en soutien gestuel.

CONFIGURATION	EMPLACEMENT	ORIENTATION	MOUVEMENT	INTERPRÉTATION de l'accessibilité
	devant le corps du signeur			ondulation (métonymie de la mer)

« Quand je parlais en faisant le geste, je trouvais que le verbal était beaucoup plus incarné »

Ainsi, *« le sens s'incruste dans le corps »* selon les étudiantes, en mettant en jeu le corps communicant dans un échange ludique.

« Je m'attendais pas à ce que ça soit aussi prenant, aussi marrant »

Lien avec la pratique

La pratique des psychomotricien.nes se basant souvent sur le jeu et le caractère ludique des activités proposées aux usager.es, certaines étudiantes ont évoqué la possibilité d'intégrer les signes à leur pratique en stage. Celles-ci œuvrant auprès de populations diverses – enfants d'âge préscolaire, enfants Sourd.es, enfants et adolescents porteurs de polyhandicaps et personnes âgées–, ce partage autour de leur pratique en tant que stagiaire a donné lieu à des réflexions riches et diverses sur la façon d'utiliser les signes en psychomotricité.

Un élément se détache clairement de cette discussion ; selon certaines étudiantes, la nature des signes et la nécessité d'incarner les concepts signés présentent l'avantage d'induire l'ajout de l'expression émotionnelle pour favoriser la compréhension et souligner certaines caractéristiques de l'objet évoqué :

« J'ai compris que tu devais vivre le truc » [pour le faire voir, se faire comprendre par l'autre]

A ce sujet, les participantes évoquent le rôle que peuvent avoir les signes dans l'accompagnement des usager.es dans la gestion de leurs émotions. Ainsi, l'une d'entre elles évoque la façon dont les signes pourraient permettre de communiquer sur ce qui est perçu du ressenti émotionnel d'un.e usager.ère.

« Je trouve que c'est intéressant pour les enfants qui ont des difficultés [...] à savoir ce qui leur arrive, mettre du sens en miroir sur l'expression émotionnelle, le verbaliser, le dire en gestes »

Selon cette même étudiante, les signes peuvent également permettre de proposer une manière d'exprimer son émotion, et ainsi permettre de remplacer un acting, par exemple.

« C'est un enfant qui a tendance à taper s'il est frustré ou pas content. Donc tu vois j'aimerais bien essayer de voir s'il est possible de [...] lui dire « ok t'es en colère, mais tu ne tapes pas, tu fais ça (elle fait le signe de la colère) » donc introduire un autre geste pour qu'il puisse exprimer sa colère ».

Finalement, le groupe a évoqué la possibilité de l'utilisation du soutien gestuel avec une population âgée perdant l'audition. Les avis étaient partagés à ce sujet, notamment lorsque l'intervention en psychomotricité est très ponctuelle, comme c'est le cas dans le stage d'une des participantes au focus groupe :

« C'est compliqué à mettre en place. Je ne peux pas venir une fois tous les mois ou toutes les deux semaines et lui parler en soutien gestuel alors qu'il n'y a personne d'autre qui le fait »

Une participante a émis l'idée que les signes puissent être utilisés dans un but de prévention :

« Dès le début tu mets ça en place, quand les personnes entendent encore complètement. Et après quand il y a une dégénérescence qui est rapide et ben elle a ce bagage-là »

Cette remarque sur la pertinence de l'introduction de signes lorsqu'ils sont amenés de façon ponctuelle dans un groupe soulève une question essentielle : celle de la cohérence de l'intervention signée.

A ce sujet, plusieurs étudiantes étaient d'avis que l'existence de plusieurs méthodes utilisant les signes pouvait induire un risque de confusion entre les signes, et ainsi de perte de cohérence pour l'utilisateur.

Ainsi, elles ont évoqué les différentes langues des signes¹⁷, ainsi que les techniques utilisant les signes créées pour soutenir la communication auprès d'autres populations, tel que le Makaton ou la Langue des Signes pour Bébés. Elles relèvent une difficulté dans les institutions car *« en fonction de la personne, le signe pour une même chose va différer »* et rappellent les dires de la formatrice qui préconisait *« une forme d'uniformisation de la façon d'aborder la communication gestuelle avec les enfants. Pour donner des points de repères. »*

De plus, les participantes se sont questionnées sur le rapport entre les signes et la gestuelle spontanée, qu'elles utilisent parfois déjà dans leur pratique. Selon l'une d'elle, *« on est tous capable de soutenir notre verbal avec des gestes, qu'on utilise au quotidien, qui sont les choses qu'on a intégrées »*, posant ainsi l'utilité d'une formation complémentaire qui peut être longue et

¹⁷ Il y en a effectivement une ou plusieurs par pays, chaque langue des signes ayant évolué en fonction des mouvements migratoires des personnes Sourdes et de modifications naturelles propres aux langues vivantes.

couteuse. Une autre objecte cependant qu'elle « *trouve que le soutien gestuel [leur] amène une conscience des gestes qu'[elles font]* ».

Une étudiante a également évoqué l'idée que l'introduction de signes pouvait représenter une ouverture à une autre langue, une sensibilisation à une autre mode de communication : « *ouvrir des portes au monde des Sourds, qui pose question* ».

En conclusion de ce focus group, notons que les participantes ont toutes trouvé que la formation en soutien gestuel apportait des éléments intéressants concernant le soutien à la communication avec des populations diverses (personnes en situation de handicap, atteintes de surdité, personnes âgées ou enfants d'âge préscolaire).

Certains aspects des signes ayant été évoqués comme relevant pour notre pratique en psychomotricité font écho à ce qui a émaillé ma réflexion, à savoir la façon dont signer amène à incarner les concepts signifiés et le rôle que cela peut avoir pour la compréhension du langage oral. Il me semble également intéressant que la dimension émotionnelle des signes ait occupé une partie de la réflexion du groupe, soulignant la possible valeur que pourraient prendre les signes dans un travail sur les émotions.

Poursuivons cette réflexion avec les apports de psychomotricien.nes travaillant auprès d'enfants ou d'adultes Sourd.es et utilisant les signes dans leur pratique. Les entretiens exploratoires qu'ils.elles m'ont accordé.es singulièrement fait évoluer ma réflexion.

1. Entretiens exploratoires :

Apports de psychomotricien.nes exerçant auprès de personnes Sourdes.

Au cours de mes recherches préliminaires, j'ai rencontré trois psychomotricien.nes travaillant avec des personnes sourd.es ou malentendantes :

- Un psychomotricien travaillant dans une école spécialisée pour enfants sourds,
- Une psychomotricienne travaillant dans l'espace d'accueil de la petite enfance spécialisé pour enfants sourds,
- Une psychomotricienne co-conduisant un atelier théâtre mixte pour personnes adultes ou adolescent.es sourd.es et entendant.es.

Malgré la diversité de leur pratique, tous trois utilisent régulièrement les signes dans leur travail.

Voici un compte rendu résumé de ces entretiens exploratoires, à la lumière de notre intérêt.

Si tous trois ont des pratiques différentes, il semble que certaines pistes de réflexion se retrouvent dans leur discours. Ainsi, tous les trois semblent accorder une importance toute particulière à la relation, mettant en jeu le corps dans sa dimension expressive.

- Pour le psychomotricien travaillant avec les enfants scolarisés en école spécialisée, en plus d'axer son intervention sur les aspects moteurs d'un potentiel trouble vestibulaire, il s'agissait d'amener la détente et la possibilité de varier les états de vigilance, afin de sortir de l'état d'hypervigilance accompagnant parfois la surdité.

- Pour la psychomotricienne travaillant avec les tout-petits et leurs parents, l'accompagnement s'orientait plus spécifiquement sur les interactions précoces, en passant notamment par le portage, le jeu, les signes et la gestuelle, afin d'accompagner parents comme enfants dans leurs découvertes réciproques.

- L'atelier théâtre animé par la deuxième psychomotricienne, avait pour ambition de créer une occasion de communication interculturelle, une rencontre se jouant au-delà des mots. Elle a évoqué la « musique du silence » qui s'y déployait ; une communication corporelle partagée

entre entendant.es et Sourd.es. Elle a décrit le but de son travail comme étant de créer une « patatoïde » entre les participant.es, un « 3^{ème} pays », un espace de rencontre investi corporellement.

Le récit de leur travail et de leur expérience m'a inspiré et a orienté ma réflexion vers le rôle que pouvait prendre la communication gestuelle ou signée. En quoi cet espace de rencontre, cette « patatoïde » est-elle importante ? Quel rôle le signe pouvait-il prendre dans cette rencontre silencieuse, des corps en relation ?

Poursuivons cette réflexion par un aperçu du travail de Manuel Cajal, psychomotricien œuvrant auprès d'enfants sourds et malentendants. En effet, la lecture de son livre¹⁸ a fait évoluer ma réflexion en ouvrant des pistes concernant le rôle que pourrait prendre l'utilisation de signes dans la symbolisation de ressentis corporels par les enfants préverbaux.

2. Résumé de lecture :

Apport d'un psychomotricien travaillant sur la symbolisation des éprouvés corporels en utilisant les signes

En France, où travaille Manuel Cajal, l'implantation cochléaire¹⁹ est quasi systématiquement proposée aux enfants préverbaux sourds ou malentendants et ouvre un long processus de réglages et d'instrumentation de sensations. Selon lui, ces nouvelles sensations

¹⁸ Surdités, implants cochléaires et impasses relationnelles : les enfants inouïs (2013)

¹⁹ NB : l'implantation cochléaire vise à fournir un certain niveau d'audition pour certaines personnes atteintes de surdité grâce à des électrodes posées chirurgicalement permettant de stimuler directement les terminaisons nerveuses de l'audition situées dans la cochlée.



auditives peuvent être dystimulantes pour les enfants au cours de cette phase de réglages, et risquent d'avoir un impact sur le développement psycho-affectif des enfants. En effet, les premiers sons perçus après une implantation cochléaire sont parfois ressentis comme étant « métalliques » ou trop forts, trop stridents... et les réglages sont souvent vécus comme intrusifs.

Sans possibilités de mettre en mots et en sens un vécu marqué par des angoisses indicibles, l'enfant peut alors se sentir bloqué dans un état de détresse et d'incompréhension qui s'exprime de différentes manières, notamment par l'agressivité qui sourde dans le jeu, des passages à l'acte et des somatisations (bruxisme, énurésie...).

Dans sa consultation, un des objectifs de la prise en charge thérapeutique de ces enfants est de leur permettre d'exprimer leurs éprouvés, leurs peurs, leur douleur et leur fatigue, souvent due à des sensations difficiles à intégrer (Cajal, 2013, p. 54). En bref, il s'agit de leur donner l'occasion de signifier ce qui leur est difficile de mettre en mots, par le biais du jeu, du dessin, du mime et des signes.

Ce travail de symbolisation et de mise en sens permet de contrebalancer les fantasmes perturbants d'intrusion et de morcellement dont ils peuvent être victimes, ainsi que l'effroi suscité par le "débordement déstructurant des afflux sensoriel" (p.123) par le rappel d'une réalité structurante. Il rapporte ainsi avoir accompagné plusieurs enfants, d'un vécu persécutant et incompréhensible à une mise en sens, une circulation des affects, une mise en récit de leur vécu.

Ainsi, Manuel Cajal rappelle que pour les enfants prélinguaux l'expression de soi passe par l'expression corporelle : les attitudes, les postures, les gestes, les mimes, les jeux, les dessins et les signes.

Selon lui, la symbolisation de ressentis par la langue permet de se défendre contre l'inconnu, le trop d'excitation, l'absence, les angoisses de perte, permet l'échange, la transmission, la familiarisation du monde, la verbalisation des conflits, la mise à distance de l'agressivité... En bref, la symbolisation permet de penser ses relations au monde et à soi-même.

Manuel Cajal explique alors que l'utilisation des signes peut jouer ce rôle pour ces enfants, car elle ouvre les échanges interindividuels et offre ainsi un soutien à la fonction pare-excitante de l'adulte (il cite Anzieu, 1985, dans Cajal, 2013, p. 146). En effet, cette fonction de pare-excitation

se fait notamment par le biais du corps, des gestes, de l'expression du visage de l'adulte, de ses mimiques et de signifiants comme la verbalisation. Cela assure une fonction de protection contre les informations trop fortes venant de l'extérieur, en les filtrant et les présentant en petites quantités à l'enfant n'ayant pas les capacités représentationnelles pour les gérer. Grâce à cela, l'enfant enrichit ses capacités de représentation en relation avec son entourage, ce qui atténue l'angoisse.

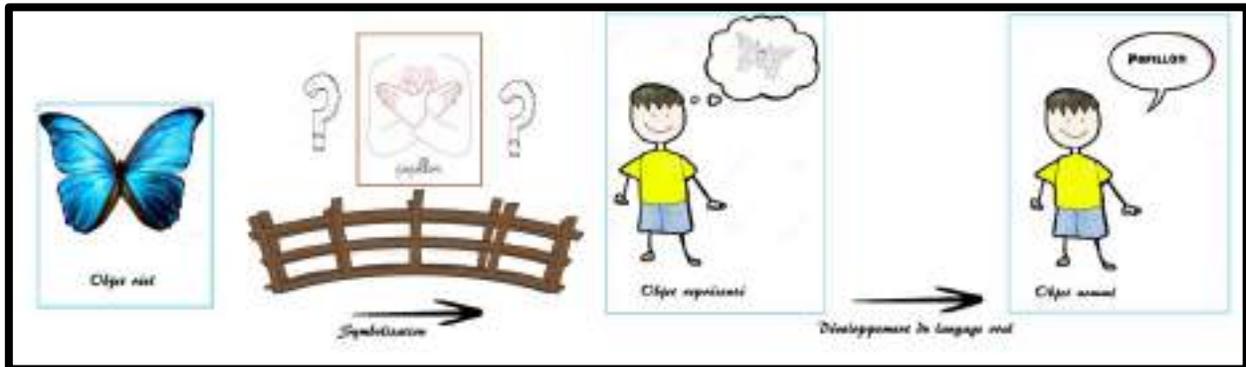
Les apports de Manuel Cajal ont nourri et soutenu notre réflexion en liant les processus de symbolisation à la gestion des émotions. Ainsi, il nous semble que l'utilisation de signes peut apporter un soutien au développement de stratégies de régulation émotionnelles, notamment en offrant un support à la symbolisation des émotions à la fois corporel et ludique.

Conclusion : Ce que pourraient susciter les signes d'un point de vue psychomoteur

Pour conclure ce chapitre qui nous a permis de déployer notre réflexion sur la valeur des signes dans une pratique psychomotrice, rappelons les éléments principaux qui en émergent.

Premièrement, il semble qu'un des aspects intéressants des signes repose précisément dans leur caractère corporel et imagé. Ainsi, nos recherches ont mis en évidence le rôle de soutien joué par les signes pour la compréhension du langage oral, ainsi que pour son acquisition, autant auprès de personnes à besoin particulier que pour des bébés au développement ordinaire. Si les signes peuvent jouer ce rôle de soutien au développement du langage, cela signifie-t-il qu'ils favorisent l'accès au symbolisme ? Pourraient-ils former un pont entre l'objet réel et sa représentation mentale ?

Résumons ce questionnement sous la forme d'un schéma :



Deuxièmement, nous avons vu précédemment que les signes sont parfois utilisés afin de soutenir les possibilités de gestion des émotions des personnes avec lesquelles ils sont utilisés. Ils offrent ainsi un moyen d'expression de l'émotion alternatif à la mise en actes, notamment pour les personnes préverbaux, que ce soient des bébés ou des personnes à besoins particuliers. Les signes semblent ici remédier au manque de mots.

De plus, il paraît intéressant de souligner que la nature même des signes induit une expressivité corporelle qui se teinte d'émotion, notamment dans le but de faire passer le message qu'ils contiennent. La personne qui signe est donc invitée à *incarner* ce qu'elle tente de signifier en signant, et donc à se rapprocher des sensations corporelles qui la compose.

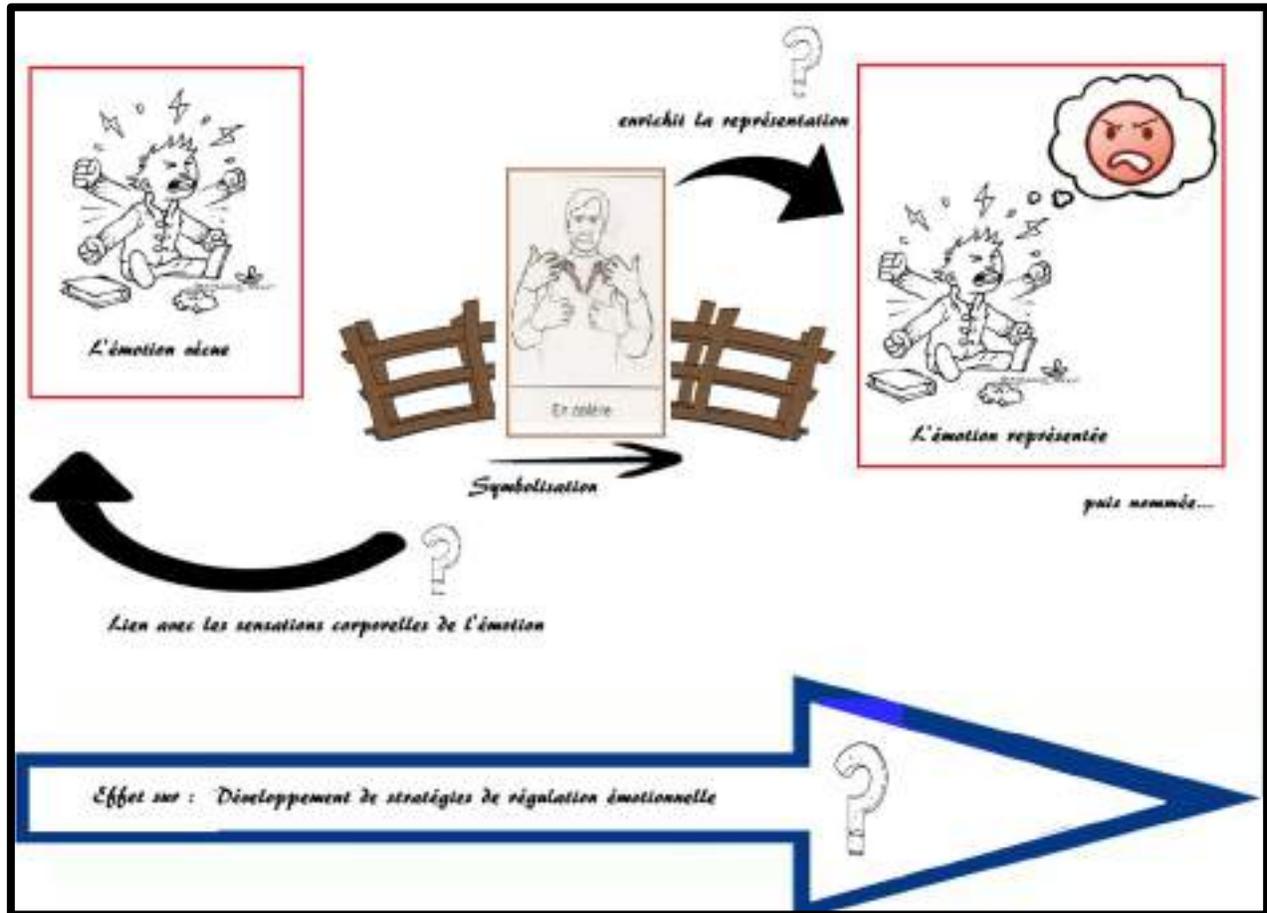
Se pourrait-il que les signes puissent ainsi soutenir la symbolisation des émotions ?

C'est-à-dire leur représentation mentale ?

Les signes pourraient-ils former un pont entre les émotions ressenties par les personnes et leurs représentations mentales ?

Peuvent-ils accompagner le développement de meilleures stratégies de régulation émotionnelle, en favorisant la reconnaissance et la gestion des émotions ?

Illustrons de nouveau ce questionnement par un schéma :



Ces deux questionnements principaux nous mènent naturellement à la formulation de la problématique qui guidera la suite de ce travail.

Problématique et Hypothèses

Les signes peuvent-ils être un outil de soutien à l'accès au symbolisme et ainsi permettre au psychomotricien.ne d'accompagner le développement de stratégies de régulation émotionnelle de ses usager.es ?



Hypothèses de recherche :

Hypothèse 1 : l'utilisation de signes en psychomotricité soutient l'acquisition du symbolisme.

Hypothèse 2 : signer permet d'accompagner le développement des capacités de régulation émotionnelle des usager.es.

III. Entre théorie et pratique : récit d'une intervention psychomotrice « signée »

A partir de cette problématique et afin d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses posées, nous avons imaginé proposer une intervention utilisant les signes en psychomotricité.

Nous commencerons par exposer le cadre de notre intervention, ainsi que ses objectifs, avant de décrire les procédures de récolte et d'analyse de données que nous avons suivies pour répondre à nos hypothèses.

Concernant la présentation de nos résultats, nous avons choisi de les intégrer au déroulement du fil de notre recherche théorique sur l'émergence de la symbolisation et sur le développement de stratégies de régulation émotionnelle. Ainsi, nous espérons pouvoir relier théorie et pratique, dans une ouverture réflexive. Ce choix nous a également paru pertinent quant à la chronologie de ce travail, dans la mesure où la recherche théorique a accompagné le déroulement de l'intervention pratique dans un dialogue réflexif. En choisissant cette forme, nous avons souhaité vous guider à travers ce cheminement.

Commençons néanmoins par donner corps à cette intervention signée.

Une intervention signée en crèche : méthodologie

Notre recherche visant à observer les effets de l'utilisation des signes sur :

- le développement du symbolisme
- l'évolution des stratégies de régulation émotionnelle,

Il nous a semblé pertinent de proposer une intervention signée auprès d'enfants d'âge préscolaire, dans la mesure où c'est dans les premières années de vie que le symbolisme est acquis et se développe, notamment pour permettre le langage.

Afin d'observer les effets de l'utilisation des signes en psychomotricité auprès d'une population tout venante, a priori sans trouble ou retard développemental, nous avons choisi de proposer cette intervention au sein d'un Espace de Vie Infantile (E.V.I.), accueillant des enfants de 4 mois à 4 ans.

Ces dernier.es sont reparti.es dans quatre groupes, en fonction de leur âge, ce qui nous a permis d'adapter notre intervention à chaque groupe d'âge :

- Le groupe des bébés : 4 mois – 1 an
- Le groupe des trotteurs : 1 an – 2 ans
- Le groupe des moyens : 2 – 3 ans
- Le groupe des grands : 3 - 4 ans

La psychomotricité remplit un mandat de prévention, de promotion de la santé et de dépistage au sein de cette E.V.I., et ce depuis plusieurs années, ce qui a certainement facilité la mise en place de l'intervention. En effet, le déploiement du projet a largement été facilité par l'accueil favorable que lui a réservé la majorité des membres de l'équipe éducative de l'E.V.I..

La mise en place du projet

Après une phase d'exploration du terrain, notamment composée de moments d'observation et d'échanges avec les éducateurs et les éducatrices des différents groupes, nous avons conçu une intervention adaptée à chaque groupe d'âge.

- Pour les groupes des bébés et des trotteurs :

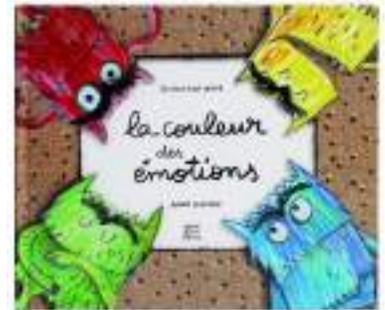
Afin de proposer une intervention visant à soutenir l'acquisition du symbolisme, nous avons proposé d'animer un moment de comptines et d'histoires signées hebdomadaire, dans les groupes, pour tous les enfants présent.es.

Selon Gauthier et Lejeune (2008) les comptines sont un formidable outil de communication avec les enfants préverbaux, permettant de l'adapter à leurs possibilités de compréhension comme la mère adapte son discours avec le mamanais²⁰ pour communiquer avec son enfant. De plus, les comptines étant initialement déjà bien investies par certain.es enfants dans le groupe et utilisées par les éducatrices pour provoquer des moments de rassemblement, nous trouvons pertinent d'intégrer les signes à quelque chose que les enfants connaissaient déjà. Ainsi, les signes ponctuent la comptine ou la narration de l'histoire, illustrant les concepts principaux. Il s'agit donc de proposer des signes-clés, qui accompagnent le langage oral et que les enfants peuvent imiter et s'approprier.

- Pour les groupes des moyens et des grands :

Nous avons proposé une intervention utilisant les signes dans un travail de symbolisation plus spécifique sur les émotions, travaillant sur leur reconnaissance, leur identification, leur transformation et leur verbalisation.

Cette proposition faisait écho au travail des équipes des groupes des moyens et des grands, axant leurs projets éducatifs sur ce sujet, à l'aide de différents moyens : lecture régulière du livre La couleur des émotions, utilisation quotidienne d'une table d'identification des émotions, moments de réunions visant à encourager l'expression verbale des enfants sur ce thème, etc. Cependant, si les enfants semblaient connaître le nom des émotions et les couleurs qui leur étaient associées dans le livre La couleur des émotions, j'observai que cette connaissance ne semblait pas être reliée à leur vécu.



J'ai donc proposé une intervention visant à lier leur vécu émotionnel personnel aux représentations qu'ils.elles avaient des émotions, se structurant de la sorte :

-un temps de réunion hebdomadaire sur le thème des émotions, avec une chanson d'accueil mettant les mains en jeu, favorisant l'imitation directe et introduisant progressivement les signes

²⁰ Langage non standard produit par les adultes parlant aux petits enfants, caractérisé par un ton plus haut, par une prosodie exagérée et par un vocabulaire enfantin (définition consultée le 06/01/19 sur <https://fr.wiktionary.org/wiki/mamanais>)

des émotions, suivie de la lecture signée d'un livre, différent à chaque fois, sur le thème des émotions²¹.

Suivie de :

-une séance hebdomadaire de 30 min en petits groupes de 5-6 enfants, visant l'incarnation des émotions et leur mise en sens en utilisant les signes des émotions, de concert avec d'autres propositions.

En offrant aux enfants des moments au cours desquels ils.elles peuvent explorer corporellement cette forme d'expressivité, jouer et être créatif.ves par le biais du corps²², nous espérons permettre aux enfants de s'exprimer de manière plus riche grâce à ses mimiques, ses attitudes qui accompagnent et accentuent ses paroles, de même que de mieux comprendre autrui grâce à la symbolique du mouvement. Ainsi, d'après Wauters-Krings (2012, p. 105), le geste mimé et le langage corporel se situent entre la mémoire sensorielle du monde et la représentation. Il est en parti lié à la culture et en parti issu du bagage inné de l'enfant. C'est également le cas des signes, qui reflètent à la fois l'expérience corporelle et émotionnelle des enfants - par les variations de tonus qu'ils induisent, les expressions faciales qui les accompagnent et les changements posturaux qui les caractérisent -, de même qu'ils portent le seau de la culture. C'est donc au corps sensible, de même qu'au corps signifié et symbolique que nous nous adressons ici. Dès lors, l'exploration de gestes symboliques et conventionnels tels que les signes peuvent permettre à l'enfant d'apprendre à agir selon les repères donnés par le groupe.

Mon but étant également de soutenir le développement de possibilités d'expression émotionnelle transformée et sublimée, j'ai notamment proposé un moment de dessin sur le thème des émotions à la fin de chaque séance. Ces dessins étaient alors commentés et rassemblés dans un « cahier des émotions » au nom de l'enfant, qui leur était remis à l'issue de l'intervention. Nous souhaitions ainsi voir si ces dessins reflétaient une progression dans leur manière de figurer l'émotion, de la transformer.



²¹ Cf. Bibliographie spécifique des livres pour enfants utilisés en annexe

²² Cf. Descriptif des séances en annexe

Recueil de données et analyse

Afin d'avoir une vision des effets de cette intervention sur les capacités de symbolisation et de régulation émotionnelle des enfants, nous avons consigné nos observations sur toute la durée de l'intervention.

De plus, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec sept membres de l'équipe éducative à l'issue du projet. Nous souhaitons ainsi recueillir leur avis sur certains aspects de l'intervention, tout en leur laissant la possibilité d'exprimer un avis global sur l'utilisation des signes auprès d'enfants en âge préscolaire. Les questions posées visaient avant tout à recevoir leurs observations sur les éventuels effets de l'intervention sur les enfants²³.

Nous avons analysé ces deux types de données à l'aide d'une même méthode : la méthode d'analyse de données qualitative thématique, décrite et expliquée par Braun et Clarke (2006). Cette méthode permet d'identifier, d'analyser et de rendre compte de thèmes émergents des données recueillies (p. 6), en évitant de coller de trop près aux thèmes suggérés par nos questions d'entretiens ou par notre setting, et ainsi laisser la place à l'émergence d'autres thèmes qui pourraient s'avérer intéressants pour cette recherche (p. 10).

Bien entendu, cette recherche étant de nature qualitative, elle n'a pas pour prétention de généraliser ses résultats. De plus, l'analyse étant conduite au regard d'une recherche théorique, nous sommes bien conscientes que l'identification et la sélection de thèmes ne sont pas objectives et sont influencées par notre recherche. L'objectif de celle-ci est davantage d'apporter des pistes de réflexion quant à une utilisation possible des signes auprès d'usagers, dans le cadre d'une intervention en psychomotricité.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, afin de lier davantage les résultats de cette recherche de terrain avec la recherche théorique, nous avons décidé de les présenter conjointement, de façon à les faire dialoguer. Nos résultats apparaîtront donc sous la forme d'encadrés rouges dans le texte, ponctuant le déroulement de la théorie. D'autres encadrés, en bleu, ponctuent le texte d'ouvertures, de réflexions qui nous ont animées pendant l'avancée de

²³

Cf. Grille d'entretien en annexe

notre recherche. L'objectif est ici de guider le lecteur dans un dialogue entre la théorie et la pratique.

Nous commencerons tout d'abord par ouvrir la réflexion par une exploration de l'importance de la gestuelle dans l'émergence du langage, tant d'un point de vue phylogénétique qu'ontogénétique. Ainsi, nous brosserons un tableau des processus d'acquisition de la symbolisation, intimement liés aux processus d'accès à l'intersubjectivité.

Nous verrons ensuite comment ces mêmes processus permettent à l'enfant de développer des stratégies de régulation émotionnelle adaptées au mieux à son environnement.

1. La communication gestuelle dans le développement du langage : un voyage au cœur de l'intersubjectivité

Ainsi que nous l'avons vu précédemment²⁴, plusieurs méthodes de soutien à la communication utilisent des signes, parfois modifiés et simplifiés, afin de faciliter la compréhension et l'expression du langage oral. La plupart des théorisations sous-jacentes à ces méthodes expliquent leur efficacité par un argument développemental. En effet, selon elles, les signes font écho à une étape essentielle du développement du langage : la communication gestuelle. En rejoignant l'individu dans cette étape du développement de la communication, les signes soutiendraient le développement du langage.

Attachons-nous à présent à exposer ce qui, dans la communication gestuelle, nourrit et accompagne le développement du langage oral et envisageons ce que peuvent susciter les signes dans ce développement.

Préalablement, rappelons que certain.es auteur.es font l'hypothèse que les signes font partie du développement normal du langage, tant d'un point de vue phylogénétique que dans l'ontogénèse de l'être humain (Corballis, 2001 ; Golse, 2005 ; Wauters-Krings, 2012). Sans prétendre soutenir que l'ontogénèse répèterait la phylogénèse, hypothèse notamment réfutée par Vygotsky²⁵, il nous paraît intéressant d'explorer certains travaux d'éthologues révélant les capacités de communication gestuelles étonnantes des primates. Nous en exposons un aperçu dans la première partie de ce chapitre, avant de revenir au développement humain.

²⁴ Cf *supra* p. 17

²⁵ Cité lors de la conférence de Bernard Meurin, "Des sens au sens, dans le sens de l'histoire", journées annuelles de thérapie psychomotrice du 11, 12, 13 octobre 2018 organisées par le Syndicat National d'Union des Psychomotriciens (SNUP) à Dijon, France.

Un détour par l'évolution : quid de nos ancêtres les singes ?

D'un point de vue évolutionniste, le langage humain aurait émergé de la communication gestuelle il y a 25-30 millions d'années (Corballis, 2001) grâce à une modification de notre système phonatoire. Celle-ci nous aurait permis de développer des possibilités articulatoires permettant de moduler les sons que notre voix produit. Nous pouvons ainsi les organiser en mots, puis en phrases.

Des travaux en éthologie ayant pour objectif de déterminer si l'évolution aurait pourvu d'autres espèces animales de capacités langagières, éventuellement sous une autre forme que la nôtre, ont montré des résultats intéressants. Ils/elles ont notamment rapporté des observations concernant des capacités communicationnelles des abeilles par exemple (Karl von Frisch, 1965, cité par McFarland, 2009, p. 520), et celles des oiseaux (p. 521). Ainsi, les abeilles sont capables de communiquer à d'autres abeilles l'emplacement d'une source de nourriture par le biais d'une danse complexe, constituée de signifiants quant à la direction à prendre pour la trouver et sa distance par rapport à la ruche.

Les résultats étonnants de ces travaux posent la question délicate de la définition du langage. En effet, peut-on qualifier ces formes de communication animale de langage au sens propre ?

Comme le rappelle McFarland (2009, p. 520), « si le langage est communication, toute communication n'est pas langage ». Les chercheurs du domaine ont donc besoin d'une définition consensuelle afin d'orienter leurs recherches sur le sujet.

Selon McFarland (2009), le langage est défini comme une série de signaux arbitraires²⁶ sur lesquels un groupe est tombé d'accord afin de représenter symboliquement le réel, des objets pouvant être éloignés dans le temps et dans l'espace. Selon cette définition, le langage est donc une convention, culturellement définie. McFarland (2009) rappelle néanmoins que le langage aurait également des substrats neuro-développementaux, dans la mesure où il s'acquiert pendant une certaine période sensible du développement, indépendamment de la culture dans laquelle il s'inscrit.

²⁶ NB : c'est-à-dire qui ne ressemblent pas physiquement aux choses qu'ils représentent.

A partir de cette définition, plusieurs éthologues ont examiné les différents modes communicationnels des animaux afin de déterminer s'il s'agit de langage à proprement parlé. Il s'avère que parmi ceux-ci, certain.es chercheurs.ses ayant mené des expériences sur des singes ont attiré notre attention. En effet, en se basant sur la recherche de Hayes et Nissen (1971, cités par McFarland, 2009, p. 521) rapportant la tentative d'enseigner le langage oral à un chimpanzé, sans obtenir de résultats concluants, d'autres chercheurs ont tourné leurs efforts vers la communication gestuelle. Ils.elles ont émis l'hypothèse que si les singes n'avaient pas les possibilités articulatoires pour produire une gamme de sons assez variée pour notre langage oral, cela ne signifiait pas qu'ils étaient dépourvus de capacités langagières. Ils et elles avaient en effet observé sur les vidéos des chercheurs que les singes tentant de communiquer oralement avec les chercheurs accompagnaient leurs productions vocales de gestes, semblant plus signifiants que leurs sons (Schroeder, 2017). En partant de cette observation, plusieurs.les ont entrepris d'apprendre à signer à des singes, dans l'idée de tester leurs capacités communicationnelles et / ou langagières. Ainsi, plusieurs de leurs tentatives ont montré des résultats qu'il nous semble intéressant de rapporter ici.

La plus ancienne, celle des époux Gardner (1969, cités par McFarland, 2009, p. 524) a permis à une femelle chimpanzé du nom de Washoe d'apprendre plus de 132 signes, et à les utiliser pour se faire comprendre au point de pouvoir les combiner dans des petites phrases de 5 mots, notamment pour exprimer des émotions. Cette chimpanzé s'est si bien appropriée les signes que les époux Gardner ont observé qu'elle les utilisait également lorsqu'elle jouait seule, pour signer à elle-même, comme le font les enfants, ce qui pourrait suggérer qu'elle ait pu s'approprier ce langage pour illustrer son action, voire pour enrichir sa pensée.

Après cette étude, qui a inspiré de nombreux débats dans le monde de l'éthologie et de la psychologie, d'autres études ont continué à explorer la thématique. Des singes exposés aux signes dès la naissance ont montré une progression plus rapide, ou se sont appropriée les signes afin de créer de nouvelles combinaisons (Fouts, 1975 ; Terrace, 1979, cités par McFarland, 2009, p. 524). D'après McFarland (2009, p. 526) les différents résultats de ces recherches sur le sujet semblent montrer que les singes sont capables d'atteindre un niveau de langage équivalent à celui d'un



Figure 2 : Allen Gardner « discute » avec Washoe

jeune enfant.

Peut-être les éthologues ont-ils trouvé un des chaînons de l'évolution de la capacité langagière de l'espèce humaine ? Quoiqu'il en soit, il semblerait que la communication par le biais de signes permet aux singes les ayant appris à entrer en relation d'idée avec leur entourage, comme si les signes leur avaient permis de jeter un pont entre la communication gestuelle et le langage...

Retour à l'enfant : quelle place pour la communication gestuelle dans l'acquisition du langage ?

Concernant le point de vue ontologique sur le développement du langage, les résultats décrits par Bouhier-Charles (2014) sur les effets de l'utilisation de signes avec les bébés²⁷ semblent également souligner l'importance de la communication par gestes dans ce processus, comme si ceux-ci précédaient et nourrissaient l'utilisation de l'oral. Il est juste que l'observation des échanges communicationnels entre les bébés et leur entourage, avant l'acquisition de la parole, frappe par la prédominance des aspects gestuels et moteurs dans la communication.

Cette histoire communicationnelle commence par les échanges *in utero* entre le bébé et sa mère, par le biais du dialogue tonique. Ainsi, le sens du toucher est un des premiers sens à donner des informations sur le monde au bébé, donc sur autrui, ainsi que sur lui-même (Prat, 2007, p. 3). L'audition l'informe également d'un autre, qui lui parle, s'adresse à lui ou le baigne dans un bain de sonorités. Puis, le dialogue se poursuit après la naissance, avec l'ajout des échanges de regards au dialogue tonique. Les partenaires de la communication peuvent alors se voir et l'entourage du bébé peut commencer à interpréter ses expressions faciales, ses gazouillis, ses postures, etc. Le bébé communique alors sur ses états internes à ses proches, d'abord malgré lui, puis avec de plus en plus d'intentionnalité.

Dans leurs tentatives d'interprétation de ces signaux, l'entourage du bébé leur donne du sens (De Broca, 2009, p. 103). Celui-ci est alors peu à peu intégré par le bébé, qui apprend à

²⁷ Cf. *supra*, p 14.

moduler ses signaux en fonction des réponses qu'il obtient. Grâce à ces échanges, la communication intentionnelle peut alors émerger et la gestuelle commence à émailler les échanges. Du fait de la disposition haute de son larynx, le bébé ne peut pas encore moduler ses sons de façon à formuler des mots (Prat, 2007, p. 4). Le bébé trouve alors d'autres moyens de communication et commence à pointer vers les objets, à attirer l'attention de l'adulte sur quelque chose de son choix, à faire bravo des deux mains, à agiter la main pour dire bonjour ou au revoir...

Régine Prat écrit que « c'est dans ces échanges très précoces, au cours des expériences de soins, que se constitue l'harmonisation de ces différents niveaux de communication qui donnera l'épaisseur du langage, par son ancrage dans le corps et dans l'expérience émotionnelle de l'ajustement avec le partenaire relationnel » (2007, p. 6).

Le processus de symbolisation a lieu dans ces échanges. Selon Meltzer (cité par Haag, 2005, p. 351) c'est « dans le feu émotionnel » de la relation qu'un « travail de forge entre un signifié et son représentant » a lieu. Cette fusion entre signifié et signifiant est l'acquisition de la fonction symbolique, décrite par Piaget comme « la capacité de représenter quelque chose d'absent [...] au moyen d'un signe ou d'un symbole » (Piaget, 1951, p. 1).

Piaget ajoute : « ce symbole pouvant d'ailleurs être constitué par des gestes ou même par des objets donnés dans le champ perceptif actuel » (Piaget, 1951, p. 1). C'est l'acquisition d'un des prérequis au développement du langage ; c'est l'intégration des signaux arbitraires dont parlait McFarland dans sa définition du langage (2009)²⁸. Culturellement définis pour représenter le réel, ce sont les outils que nous utilisons afin d'entrer en relation d'idée avec notre entourage humain.

La considération de l'enfant comme un être dépourvu de langage, un *infans*, au sens de « celui qui ne parle pas » (Sacks, 1989) est aujourd'hui dépassée par les recherches menées dans le domaine. En effet, celles-ci suggèrent plutôt que la maîtrise du langage se fait progressivement, d'échanges communicationnels précoces, voire *in utero* (Prat, 2007), à l'échange verbal. L'acquisition de la fonction symbolique en constitue une étape importante, amenant un saut qualitatif certain dans la communication (Sacks, 1989).

²⁸ Cf. *supra* p 40



Réfléchissons...

Si la communication par gestes fait partie intégrante du développement du langage, la question est ici de savoir si les signes pourraient avoir une fonction de soutien dans l'acquisition de la fonction symbolique.

En effet, en signant certains objets absents à des bébés en train d'acquérir cette capacité ou à des personnes ayant des difficultés à faire cette fusion entre ce qui est signifié et son signifiant, cette connexion-distinction entre l'objet réel et son représentant symbolique est mise en jeu. Lorsque l'adulte signe un animal évoqué dans une histoire ou une action effectuée plus tôt dans la journée, il.elle évoque l'image de cet objet et le récréé dans l'espace de son corps.

En le *donnant à voir* au sujet, peut-on lui permettre d'évoquer sa représentation mentale plus aisément qu'à l'aide d'un mot, qui lui est plus abstrait ?

Le signe pourrait ainsi permettre à l'enfant de se distancier de l'objet réel, comme l'objet transitionnel lui permet de se séparer momentanément de ses parents.

Analyse des résultats de l'intervention :

Utilisation des signes dans une ouverture à la communication intensionnelle



Au cours de l'intervention que nous avons proposé auprès d'enfants d'âge préscolaire, et notamment auprès des groupes des bébés et des trotteurs, nous nous sommes efforcées de mettre en scène ce rapport entre l'objet réel, son image et son symbole. En signant des comptines et en signant-racontant des histoires, notre but était de soutenir cette « fusion » entre signifiant et signifié.

De plus, en suscitant ces moments de partage et d'échange, nous souhaitons proposer un support à la communication intensionnelle et à l'acquisition du langage.

L'analyse des observations que nous avons faites au fur-et-à-mesure de l'intervention laisse à penser que ces situations de partage autour d'un objet de communication –le signe– ait pu avoir un effet sur la manière d'entrer en communication avec l'adulte pour certain.es enfants.

En effet, certain.es n'ayant pas encore développé la capacité d'articuler des mots ont notamment tenté de réutiliser certains signes avec les adultes du groupe, comme le rapporte cette éducatrice :

« je ne sais pas si avec eux tu as fait "encore" comme ça [fait le signe] ? parce que Fannie²⁹, elle n'arrête pas de faire comme ça »

Mme D, groupe des bébés.

Ainsi, il semblerait que ces interventions aient pu soutenir certain.es enfants dans le développement d'une forme de communication intensionnelle.

« Moufida, qui fait pas mal de gestes aussi, elle se fait clairement comprendre quand elle veut une chanson [...] Donc ça a un impact quand même, qu'ils comprennent qu'ils peuvent communiquer par des gestes »

Mme D, groupe des bébés

²⁹ Tous les prénoms sont fictifs.

Dans le groupe des trotteurs, l'effet de l'utilisation des signes semble davantage concerner la compréhension, l'appropriation et l'élaboration de mots, donc le développement du langage verbal.

Ainsi, lors de nos réunions signées, nous observons que les enfants accompagnent souvent leur imitation des signes par l'imitation du mot prononcé simultanément. Ce constat est rejoint par les observations d'un éducateur du groupe, qui le complète d'une observation qu'il a faite d'un enfant en particulier :

“Même en mettant ses chaussures, il reproduisait, il participait en faisant les gestes et il prononçait beaucoup au niveau phonétique, la fin des mots.”

Mr F, groupe des trotteurs.

Il paraît important de préciser que dans la situation décrite, cet enfant tournait le dos à notre intervention et ne pouvait donc pas voir les signes que nous faisons. Son comportement n'était donc pas imitatif mais se basait donc sur la représentation qu'il s'était fait des signes et des mots.

Cette observation contraste avec ce que certains éducateurs et éducatrices du groupe ont pu exprimer quant aux inquiétudes qu'ils.elles ont pu avoir au début du projet, concernant l'effet délétère que les signes pourraient avoir sur le développement du langage verbal.

En effet, une éducatrice a exprimé une opinion négative sur l'utilisation des signes avec les bébés, en rapport avec une expérience préalable :

« Il y a deux ans, une maman et une tante qui faisaient le langage des signes à la maison... et bien l'enfant a mis du temps avant de diversifier son babillage. Il était resté dans des babillages très basiques pour son âge et il fonctionnait que avec des signes »

Conséquemment, l'éducatrice dit être sceptique par rapport à l'utilité des signes avec les enfants tout venants. Elle émet des réserves et de la méfiance pour ce qu'elle considère comme un effet de mode, lié à une volonté que les enfants grandissent plus vite, qui pourrait être mal utilisé par les parents et pourraient détourner les enfants du développement du langage oral.

Des plus, deux autres personnes ont exprimées avoir ressenti une inquiétude quant à l'utilisation de signes avec des enfants déjà habitués à une gestuelle différente.

« Au tout début, je me suis demandé si ça n'allait pas les perturber. Parce qu'on a déjà des comptines, avec des gestes appropriés. »

Mr F, groupe des trotteurs

A ce sujet, nos observations suggèrent plutôt que les enfants ont su investir à la fois les comptines à gestes et les comptines signées, comme nous le développerons plus loin.

Pour compléter cette réflexion sur le développement du langage, il nous semble important de revenir sur un de ses aspects essentiels, à savoir le développement de l'intersubjectivité. En effet, ces processus sont intimement liés, et le rôle que prend l'imitation dans le développement de l'intersubjectivité pourrait nous éclairer sur le soutien que l'utilisation de signes pourrait amener au développement de la symbolisation et du langage.

Développement du langage et intersubjectivité



Figure 3 : *La Décalcomanie*, René Magritte, 1966.

“Si l’homme a besoin du langage, ce n’est pas seulement pour communiquer du sens, c’est en même temps pour écouter et reconnaître son existence”³⁰.

Un des processus importants sous-tendant l'accès au langage par l'enfant est sans aucun doute le développement de l'intersubjectivité et ses transformations tout-au-long de l'enfance. Comme l'écrit Houzel (2005, p.1) : “la communication humaine prend sa source dans une expérience très précoce de partage avec un partenaire de ses propres états psychiques.”

Nous avons vu précédemment comment la communication intentionnelle prend racine dans les échanges émotionnels entre le bébé et son entourage (De Broca, 2009). C'est ainsi que partant d'une expression de frustrations ou de chagrins sans compréhension possible, mais contrebalancées par l'affection de son entourage et de leurs explications, le bébé entre dans l'échange. Sacks ajoute que pour que « le monde perceptuel [puisse] se muer en monde conceptuel [...] il faut d'abord qu'un dialogue complexe soit mené avec les parents, puis que ce dialogue soit intériorisé par l'enfant sous la forme d'un monologue ou d'une pensée » (1989, p. 132). Il évoque ici l'acquisition de la fonction symbolique et le dialogue complexe dont il parle est le berceau de l'intersubjectivité, comme nous allons le voir.

³⁰ Discours de l'écrivain chinois Gao Xingjian, réception du prix Nobel de littérature, décembre 2000.



Réfléchissons...

Il s'avère que l'utilisation de signes dans des jeux, des comptines et des histoires avec des enfants est extrêmement ludique et renforce le lien parents-enfant, selon Bouhier-Charles (2014). En jouant autour des échanges communicationnels par ce biais, et en permettant aux enfants de prendre une place active dans les échanges, n'agit-on pas sur l'évolution de l'intersubjectivité ?

Définition de l'intersubjectivité



« *Je est un Autre.* »

Rimbaud³¹

Figure 4 : La Reproduction interdite, René Magritte, 1937

Plusieurs théories coexistent concernant l'émergence de l'intersubjectivité. De manière simplifiée, la discussion oscille entre une tendance plutôt anglo-saxonne et d'influence cognitive considérant l'intersubjectivité comme donnée-d'emblée (Thevarthen, 2003 ; Meltzoff, 2002 ; Fivaz-Depeursinge, 2001), et une conception plus européenne et influencée par les travaux de psychanalystes et de phénoménologues considérant le début de la vie comme caractérisé par une indifférenciation psychique initiale et l'intersubjectivité comme émergeant progressivement des échanges entre le bébé et son entourage (Winnicott, 1975).

S'inscrivant dans cette première tendance innéiste de l'intersubjectivité, Meltzoff (2002, p. 33) la définit comme la compréhension que l'autre est "comme moi". Elle serait pourvue par

³¹ Lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871.

l'évolution, afin d'être utilisée pour comprendre les autres et évoluerait au fur et à mesure des expériences sociales. Selon lui, l'imitation jouerait un rôle important dans ce développement d'une compréhension sociale plus sophistiquée.

Selon Trevarthen (2003), l'intersubjectivité serait observable dans la capacité de la personne à « adapter ou d'ajuster son contrôle subjectif à la subjectivité des autres » (p. 315) et de montrer cela par un contrôle de l'intention dans des actes coordonnés. Cela suggère une certaine subjectivité ; donc une ébauche de conscience individuelle et intentionnelle.

Fivaz-Depeursinge (2001) considère également l'intersubjectivité comme innée et la définit comme la communication de l'expérience vécue par la personne. Selon lui, cette compétence se complexifierait au cours du développement, décrivant une intersubjectivité primaire, secondaire et tertiaire. Ce processus s'effectuerait, selon lui, davantage par le biais du langage corporel que par le langage verbal.

A contrario, l'intersubjectivité est pensée comme le produit d'une co-construction entre la mère et l'enfant, ceux-ci commençant leur histoire commune dans un état fusionnel, peu à peu distendu par la présence d'un tiers et la construction d'un espace psychique entre eux (Winnicott, 1971, cité par Kaës, 2008, p. 766).

Kaës définit l'intersubjectivité comme la structure dynamique de l'espace psychique entre deux ou plusieurs sujets (2008, p. 775). Il écrit : « l'intersubjectivité est ce que partagent ces sujets formés et liés entre eux par leurs assujettissements réciproques – structurants ou aliénants – aux mécanismes constitutifs de l'inconscient : les refoulements et les dénis en commun, les fantasmes et les signifiants partagés, les désirs inconscients et les interdits fondamentaux qui les organisent » (2008, p. 774). C'est donc plus que le sentiment de se savoir être soi et de savoir l'autre comme autre, mais se construit dans le lien pour la création d'un espace psychique commun, doté de processus et formations inconscientes spécifiques.

Il rajoute que « nous ne pouvons pas ne pas être dans l'intersubjectivité » (2008, p. 775) rappelant également que le « devenir Je » freudien se construit dans la relation intersubjective avec l'autre. Il appelle cette conception de l'intersubjectivité « l'intersubjectivité généralisée » (p. 773), par opposition à « l'intersubjectivité restreinte » qui désigne les effets du lien sur l'espace interne du sujet, comme dans la conception de Golse (cité par Kaës, 2008, p. 773).

Ce dernier propose une troisième option pour définir l'intersubjectivité, intégrant les travaux des différents courants de pensée (Golse, 2005). Il définit l'intersubjectivité comme étant

la capacité de « se penser étant » et de penser l'autre comme étant également capable de se penser (Golse, 2006, p. 25). Comme Thevarthen (2003), il lie aussi son développement au processus de subjectivation, par lequel l'individu devient sujet et attire aussi l'attention sur l'importance du processus de séparation et de différenciation, par lequel chaque individu se construit comme un être séparé d'autrui (Golse, 2006, p. 26).

Concernant le développement de l'intersubjectivité, Golse (2005) propose de considérer le vécu du tout petit comme oscillant de manière dynamique entre des moments d'indifférenciation et des moments d'intersubjectivité. Ces allers-retours entre *mantèlement* et *démantèlement* seraient rendus possibles par des noyaux d'intersubjectivité primaire présents d'emblée chez le nouveau-né. D'un vécu d'une perte d'unité corporelle et psychique, il peut passer à un vécu de *mantèlement*, moment où l'enfant peut avoir conscience de lui-même et d'autrui. Le but de l'entourage affectif du bébé est alors de favoriser la stabilisation de ces moments d'intersubjectivité primaire et de leur faire gagner du terrain sur les moments d'indifférenciation. Grâce à la confluence et la congruence de ces noyaux d'intersubjectivité primaire, l'enfant pourrait acquérir l'intersubjectivité.

Il ajoute que, comme l'intersubjectivité est le produit d'une construction, elle n'est jamais vraiment totalement acquise et peut être remise en question, comme on peut l'expérimenter dans différents vécus : l'expérience amoureuse, le partage émotionnel, les expériences groupales, ainsi que dans la mort (Golse, 2005).

D'après lui, ce mouvement dialectique à visée stabilisatrice entre moments d'indifférenciation et d'intersubjectivité a lieu principalement entre 3 et 9 mois (Golse, 2005). Il observe et rapporte alors l'émergence de précurseurs corporels et comportementaux à l'accès au langage verbal : le bébé utilise son corps, par le biais de mouvement des mains, de regards et de vocalises pour entrer en communication avec son entourage. Cette danse des mains, des regards et des postures permet une mise en rythme des différents flux sensoriels par l'enfant et l'adulte qui prend soin de lui ; il y a un rassemblement des différentes perceptions émanant de l'objet, un « mantèlement des sensations » et c'est cette dynamique qui permet l'instauration de l'intersubjectivité (Meltz, cité par Golse, 2006, p26). Ainsi, "les processus de subjectivation se jouent fondamentalement dans l'interaction, comme une co-production de la mère et du bébé" (Golse, 2006, p. 26-27).



Réfléchissons...

Comment ne pas penser ici au bébé signeur, qui entre en interaction avec son entourage par le biais de la mise en forme de ses mains et par les mouvements de ses bras ? Se pourrait-il qu'en signant ensemble, ils.elles jouent d'autant plus de ces échanges ? Se pourrait-il même que ce qui rend les signes si attractifs pour les tout-petits soit justement qu'ils aient une fonction toute spéciale dans la communication et dans l'émergence de l'intersubjectivité ?

Analyse des résultats de l'intervention :



Un effet sur les capacités d'attention des enfants ?

A ce sujet, il est intéressant de noter un élément qui émerge de l'analyse de nos observations, ainsi que de celles des éducateurs.trices des groupes, quant à l'évolution de la participation des enfants aux réunions signées, quel que soit les groupes d'âge.

Nous avons constaté une évolution sensible des capacités d'attention des enfants pendant les réunions, qui dénotent peut-être du rôle de soutien que les signes peuvent jouer dans les possibilités d'attention conjointe des enfants.

Cette évolution est particulièrement remarquable dans le groupe des bébés. D'une certaine labilité attentionnelle –les enfants ayant la capacité de maintenir leur attention sur une ou deux comptines maximum avant de vaquer à d'autres activités– nous observons une possibilité grandissante de partage d'attention sur les signes et les livres qui les accompagnent au fur et à mesure des réunions. Nous avons ainsi pu leur proposer de petites histoires courtes, que les enfants écoutaient en suivant des yeux les mouvements de mes mains.

Dans le groupe des trotteurs, nous avons constaté le même phénomène. Même si, contrairement aux bébés, les trotteurs étaient tout de suite capables de rester attentifs.ves pour

suivre des réunions de deux à trois comptines signées, au fur et à mesure de leur tenue les histoires signées se sont faites plus longues, toujours en combinaison avec une ou deux comptines, sans que leur investissement ne décline.

Il est intéressant de croiser ces observations –les miennes– avec celles d’une éducatrice du groupe des trotteurs qui relève :

“Dans les réunions, je trouvais qu’ils étaient hyper captivés, par les histoires, les comptines que tu faisais. Vu que tu signais, je ne sais pas pourquoi, je les voyais beaucoup plus concentrés. Tu vois, quand je regarde ou que je fais des réunions du matin, je ne sais pas pourquoi, je vois une différence”

Mme X, groupe des trotteurs

Elle rajoute :

« je pense que si on avait raconté cette histoire [La couleur des émotions] sans les signes, je sais pas s’ils auraient été si attentifs. »

Et remarque que :

« Quand tu faisais genre “j’ai peur”, ou bien “je suis triste”... etc. et je les voyais vraiment captivés par les signes. »

Ce constat semble important, dans la mesure où nous savons que la capacité d’attention partagée est un prérequis au développement du langage (Trevorthen & Aitken, 2003). Ainsi, nous pouvons faire l’hypothèse que les signes, par leur caractère visuel, peuvent soutenir le maintien d’un moment d’attention partagée sur un objet de langage, et ainsi contribuer à soutenir l’acquisition du symbolisme en favorisant l’intégration.

Il nous semble également intéressant de faire le lien entre l’effet que les signes semblent avoir sur l’attention partagée avec la théorisation de l’accès à l’intersubjectivité de Golse (2006). Ainsi, il se pourrait que nos observations sur la possibilité des enfants de maintenir un partage d’attention plus long grâce aux signes puissent révéler l’effet catalyseur qu’ils peuvent avoir pour les enfants qui les regardent. Ce rôle de catalyseur des sensations les amèneraient à un

« mantèlement des sensations » et à l'accès à un moment d'intersubjectivité (Golse, 2006).

La relation Moi-Autruï : l'intersubjectivité dans la séparation

Paradoxalement, au fur-et-à-mesure que les liens préverbaux qui précèdent, conditionnent et préparent l'avènement du langage se tissent entre l'enfant et l'adulte, l'écart intersubjectif se creuse et la différenciation s'instaure (Golse, 2011, p. 188).

L'acquisition du langage joue donc une fonction de séparation entre moi et l'autre, en représentant le constat de la différenciation, tout en constituant une tentative de dépassement de cet écart.

Dans ce processus, De Broca (2009) observe plusieurs étapes clés. Selon lui, le bébé accède à une première perception de son unité corporelle vers 5-6 mois, lorsqu'il.elle commence à mettre son pied à la bouche et ainsi, reçoit une information sur les limites de son corps. En en faisant « le tour du propriétaire », il.elle en circonscrit son périmètre (p. 125). Cela lui permet de le différencier du corps d'autrui, de commencer à se percevoir comme un être fini. Conjointement, il.elle perd un peu de son sentiment de toute-puissance. Ce processus se poursuit alors que le bébé commence à se déplacer. Il continue alors à se confronter à la réalité de son environnement.

Dans l'exploration de son environnement, les allers-retours du bébé entre son entourage affectif –ses repères– et l'inconnu des zones encore inexplorées vont amener les différents partenaires de la relation à s'engager dans l'acceptation de leur interdépendance.

L'intersubjectivité est donc le lien tissé entre les partenaires de la relation, dont la différenciation corporelle et psychique s'accroît.



Réfléchissons...

En signant, le bébé met en geste cette distance entre lui-même et autrui, représentée par l'espace de ses bras. Le symbole prend littéralement la place de la fusion, en s'interposant entre l'individu et autrui, paradoxalement dans une tentative de rapprochement par la communication.

De plus, les mouvements de ses mains, occupées à signer, amènent l'attention de l'enfant sur ses membres supérieurs. Nous pouvons faire l'hypothèse que cela renforce donc la conscience qu'il a de son corps et de ses limites. Cela accentue encore la conscience d'être un être fini, distinct d'autrui.

D'après De Broca (2009, p. 126), l'émergence du langage dans la 2ème année de vie signe le point culminant de ce processus de séparation, marqué par une phase d'opposition massive à ses parents, la possibilité de dire « moi » et de s'exprimer en « je » vers 27 mois. L'enfant prend alors conscience qu'il est maître de son corps, de ses sphincters et la perte de symbiose avec son entourage affectif est alors bien acquise.



Réfléchissons...

Ce processus d'opposition à son entourage est important dans le développement de l'enfant, dans le processus de différenciation.

Or, les signes peuvent permettre à l'enfant de mettre en geste ce « non » et ce « je » bien avant qu'il ne soit possible pour l'enfant de prononcer ces mots.

La différenciation est alors mise en geste et s'exprime dans les expressions faciales de l'enfant comme de son entourage.



Peut-être qu'en donnant à l'enfant une manière plus représentée d'exprimer son individualité, nous pouvons accompagner ce processus de différenciation et prévenir les difficultés relationnelles qui peuvent surgir dûes au manque de mots pour marquer cette différence ?

Notons comme l'acquisition du symbolisme et du langage sont nourris par le développement de l'intersubjectivité, et les processus le sous-tendant. Afin de développer ce thème, il nous semble important de s'arrêter plus spécifiquement sur un de ces processus : l'imitation. En effet, cette compétence est particulièrement sollicitée lorsque l'on signe avec un bébé. Ce pourrait-il que l'imitation des signes puisse être un soutien à l'acquisition du symbolisme ? Nous tenterons d'apporter un éclairage à cette question par un bref arrêt sur ce que plusieurs recherches ont mis en lumière sur l'imitation chez les enfants préverbaux.

Le rôle de l'imitation dans le développement de l'intersubjectivité



Dans ce processus d'acquisition de l'intersubjectivité, il paraît important d'évoquer les apports de certains chercheurs ayant travaillé sur l'importance de la dimension corporelle dans son acquisition, notamment par le biais de l'imitation motrice. Nous évoquerons tout d'abord les travaux de Meltzoff (2002) sur l'imitation ayant ouvert la voie à de nombreuses recherches sur le sujet. Nous poursuivrons ensuite avec les apports de Fivaz-Depeursinge (2001) sur les racines corporelles de l'intersubjectivité.

Pour rappel, Meltzoff (2002, p. 33)³² considère l'intersubjectivité comme innée, et nécessaire au développement d'une compréhension sociale plus fine, nécessaire à la vie en groupe. Le développement de l'empathie et de la théorie de l'esprit en dépendrait notamment. Dans ce processus, l'imitation prendrait un rôle important dans la mesure où elle représente « la première opportunité pour les bébés d'établir un lien entre le monde visible des autres et leurs propres états internes » (page 52). En effet, elle permet à l'enfant d'évoluer d'une conception de l'autre comme « quelqu'un qui se comporte comme moi » à l'idée que l'autre puisse être un être qui, comme lui, a des buts, des désirs et des intentions (p. 53).

Or, selon les travaux de Meltzoff (2002), les bébés seraient naturellement sensibles à l'action humaine, et rapidement enclins à l'imiter. Cette possibilité de reproduire autrui, couplée à son expérience personnelle de ses états internes lui permettrait d'établir une connexion entre son expérience quotidienne des émotions et un comportement corporel de surface, comme une expression faciale par exemple. Cela lui permettrait de faire des inférences à propos des autres, de leur expérience mentale. C'est cette connexion interpersonnelle profonde qui précéderait l'accès au langage.

Ce processus est décrit par Nadel (2005, p. 379) qui souligne le couplage perception-action que l'imitation implique. Elle écrit : « reconnaître être imité, c'est percevoir notre action comme provenant du monde extérieur, tout en ayant une perception interne ». En étant imité, l'enfant peut ainsi être mis dans la situation de sentir d'un point de vue proprioceptif ce qu'il.elle fait, tout en le voyant être accompli devant ses yeux. Ainsi, « il y a une synchronie presque similaire à

³² Cf. *supra* p. 48

celle de l'intermodalité [perceptive] » (p. 378). De plus, dans la mesure où il n'y a pas d'imitation parfaite, le petit décalage entre l'original et l'imitation constitue une forme d'harmonisation de Stern (1977 cité par Nadel, 2005, p. 379). Selon elle, cela constitue une base de l'intersubjectivité. En réponse à cette réflexion, Baleyte (2005) ajoute que l'intentionnalité pourrait également être une propriété émergente du couplage sensorimoteur qu'est l'imitation.

Les écrits de Sage, Crosnier, Oppelsa et Galliano (2015) suivent cette idée et donnent à l'imitation deux fonctions : celle d'être un vecteur d'apprentissage et celle d'avoir une fonction quant à la socialisation de l'enfant. Ils soulignent qu'entre 18 mois et 3 ans, l'imitation est le principal mode de communication entre pairs de même âge (p. 139) et permet à l'enfant de comprendre autrui.

Dans la même idée, Robert-Ouvray et Servant-Laval (2015, p. 178) rappellent que c'est l'acquisition d'une conscience de soi suffisante, vers l'âge de deux ans, qui permet à l'enfant d'acquérir la possibilité d'empathie. Elle écrit :

“Quand les deux corps se parlent, l'échange est vivant, fluide et créateur d'un espace-temps relationnel” (Robert-Ouvray et Servant-Laval, 2015, p. 179)

Le rôle de l'imitation est également souligné par Fivaz-Depeursinge (2001), pour lequel elle joue un rôle important dans la complexification des capacités intersubjectives de l'enfant. En imitant et en reproduisant un modèle visuel par un acte proprioceptif, donc invisible à lui-même, l'enfant peut identifier l'autre comme étant différent de soi. Selon lui, cette recherche du pareil et du différent est le mode d'interaction du nouveau-né. Il ajoute que la possibilité du bébé de différer l'acte d'imiter montre qu'il n'est pas réflexe et témoigne d'une première forme de conscience de soi et de l'autre. L'imitation aurait également pour rôle de faire évoluer l'intersubjectivité primaire en intersubjectivité secondaire vers l'âge de 9 mois. L'enfant commence alors à se représenter le monde par le biais de représentations iconiques ; il pense alors par images.



Réfléchissons...

La nature iconique des signes pourrait-elle rejoindre l'enfant dans sa manière de se représenter le monde ?

Fivaz-Depeursinges (2001) considère l'apparition du pointage proto-déclaratif comme un des signes suggérant une certaine intentionnalité dans la communication. Elle ajoute que ce passage de l'intersubjectivité primaire à secondaire se caractérise également par l'acquisition de la théorie des esprits séparés ; l'enfant est ainsi capable de se représenter qu'autrui puisse penser différemment de lui.elle. Elle considère que la Théorie de l'esprit est acquise à ce moment-là, car on observe alors des tentatives de l'enfant d'attirer l'attention d'autrui sur quelque chose de son intérêt, ce qui suggère qu'il.elle puisse prendre en compte que le point de vue d'autrui est différent du sien. La complexification de l'intersubjectivité se poursuit avec le début de l'utilisation de symboles dans la communication avec autrui : c'est l'intersubjectivité tertiaire et le début du langage.

En bref, l'intersubjectivité telle que la décrit Fivaz-Depeursinges (2001) est ancrée dans le corps et évolue au travers des interactions corporelles de l'enfant avec son entourage. Elle se complexifie au cours du développement, pour atteindre une forme verbale à terme.



Réfléchissons...

En suscitant des situations d'imitation de signes dans un groupe d'enfant, nous pouvons jouer sur cet aspect de l'imitation. En exagérant les gestes et les mimiques, les signes attirent l'attention des enfants sur les caractéristiques de l'imitation. Les enfants peuvent ainsi s'imiter, se regarder et comparer les sensations proprioceptives qu'ils reçoivent de leurs propres mouvements avec les informations visuelles qu'ils.elles reçoivent à propos de ceux d'autrui. Ils et elles peuvent alors se comparer dans un « *un peu pareil, un peu différent* ».

Dans cette même veine, Bekier et Guinot (2015, page 107) considèrent pour leur part que l'imitation joue un rôle important dans l'acquisition de l'intersubjectivité, puis du symbolisme et du langage. Ils estiment notamment qu'elle est essentielle dans le passage d'un vécu sensorimoteur au développement d'une pensée représentative par l'enfant. Selon eux, l'enfant a besoin d'imiter pour s'approprier les choses dans un premier temps, avant d'en intégrer une représentation.

Concernant le rôle représentatif de l'imitation, Nadel (2005) rappelle la notion de « représentation motrice partagée », proposée par Jeannerod en 1997 et reprise par Decety en

2002 (cités p. 379) et rappelle que le fait d'imaginer faire une action et faire l'action elle-même activent les mêmes zones cérébrales, ce qui pourrait suggérer que l'action motrice puisse être également représentée psychiquement (Nadel, 2005, p. 379).

Golse (2016) évoque également l'idée de l'existence de figurations présymboliques, citant notamment Geneviève Haag (1992, citée p. 190). Ces représentations, appelées « images motrices », sont observables dans le comportement des enfants, dans leurs actes. En effet, d'après Green, la pensée du bébé n'étant pas différenciable de ses actes –ce que nous observons de ses mouvements, c'est sa pensée elle-même–, son action motrice est, de fait, directement liée à sa pensée (Green, 1973, cité par Golse, 2016, p. 190). Ainsi, penser, agir et ressentir ne sont pas dissociables chez le bébé et constituent la nature même de sa pensée (Golse, 2016).

Ces images motrices seraient la base de la représentation de l'action, la source de la pensée et d'une certaine conception de la pensée chez autrui. Ce sont des figurations corporelles proto-symboliques, n'étant pas encore symboliques. Elles se situent donc juste avant l'acquisition de la conscience de l'écart entre le symbolisé et le symbolisant (Haag, 1992, citée par Golse, 2011, p. 191).

Cependant, malgré leur caractère proto-symbolique, Green rappelle la fonction de représentance de ces images motrices (Green, 1973, cité par Golse, 2016, p. 190). Ainsi, par leur biais, l'enfant "raconte" corporellement quelque chose de son vécu, de son histoire, et c'est cette aptitude de l'enfant à la narration comportementale préverbale qui permettra son passage à une narration verbale (Golse, 2016, p.192). L'expressivité corporelle qui accompagne d'ailleurs toujours la narrativité verbale en persistant à ses côtés lorsque celle-ci est acquise témoigne de ses origines préverbales.

Haag décrit également cette narration préverbale, qu'elle définit comme la façon qu'ont les enfants préverbaux de raconter leur vécu corporel par leur gestuelle, leurs déambulations, leurs contacts avec les éléments architecturaux ou leurs manipulations d'objets (2018). Selon elle, les enfants désignent ainsi les éléments de leur moi-corporel et racontent leur vécu à qui sait les observer.

A partir de sa clinique auprès d'enfants autistes, elle décrit leurs tentatives de raconter ainsi les expériences corporelles plus ou moins agréables auxquelles ils sont sujets, comme les sensations de chute ou de liquéfaction qu'ils peuvent ressentir et qu'ils mettent en acte dans leurs jeux et leurs manipulations d'objets (ex : faire tomber, inonder, vider...).

Ses observations des bébés lui ont également permis de décrire certains aspects de narration préverbale précoce, notamment leurs mouvements circulaires des bras. Selon elle, les bébés mettent ainsi en mouvement ce qu'elle appelle des « boucles de retour » (citée par Golse, 2005, p. 124) ou encore « boucle de relation » (Haag, 2018). Ce sont des mouvements circulaires antéro-postérieurs, les mains du bébé étant propulsées en avant vers le haut pour revenir vers soi, de bas en haut et en arrière. Selon elle, ces mouvements seraient des « images motrices » (2018), qui traduiraient en gestes ce que le bébé perçoit des circuits de la communication qui se créent entre lui et son entourage. Les boucles de relation partent donc de lui-même, iraient se projeter vers autrui, atteindraient un « point de rebond » –la rencontre avec autrui–, pour revenir vers lui-même (voir schéma 1). Elle décrit ce « point de rebond » comme étant d'importance : c'est dans cette rencontre de l'autre que se joue la rencontre du « différent ». Or, pour que ce « différent » soit supportable pour l'enfant, il doit l'être suffisamment, tout en étant également suffisamment contrebalancé d'imitation, afin que le sursaut tonique provoqué par la rencontre du différent puisse se transformer en rebond sans désorganiser l'enfant. Pour cela, la rencontre doit se faire dans des relations qui contiennent, mais pas trop, dit-elle (Haag, 2018). Quand ces « boucles de relation » se forment harmonieusement, elles constituent alors la structure interne de la représentation de sphère, elle-même représentation de la contenance (voir schéma 2). Ainsi, les bébés démontrent qu'ils ont ressenti qu'il est possible d'envoyer un message et / ou une émotion à un autre différent de soi et recevoir quelque chose en retour (Haag, 2010, p. 60 et 62). Les mouvements d'allers-retours des mains des bébés ont donc une valeur de récit et constituent une véritable narration préverbale, racontant de manière analogique quelque chose de la naissance de la communication. Haag souligne ainsi qu'elle ne peut s'établir que dans un contexte de construction de la contenance.

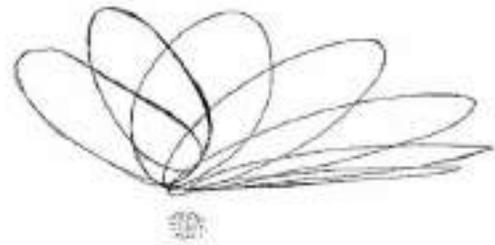


Fig. 1. Relevé du dessin spontané de l'enfant.

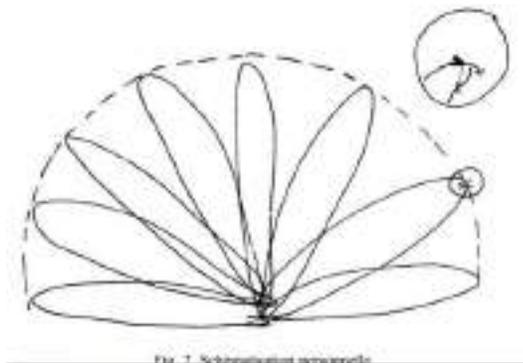


Fig. 7. Schématisation théorique.

Au sujet des mains, Haag ajoute qu'elles représentent une « symbolisation primaire de la forme de contenance », dans la mesure où la forme des mains reprend la forme de sphère (la paume de la main) associée aux boucles de retour (les doigts). Elle observe la fascination des bébés pour leurs mains, et l'interprète comme une façon de raconter l'importance

de ces motifs de sphère et de boucles de retour dans leur vécu (2018). Ce qu'elle appelle le « théâtre des mains » est donc une façon de symboliser à la fois de la contenance et de la relation, poursuivie ensuite par tous les jeux de mains et de doigts adorés par les tout-petits : comptines à doigts, marionnettes, etc.



Réfléchissons...

Comment ne pas faire un lien avec l'utilisation des signes par les tout-petits qui jouent de cette fascination des enfants pour les mains ?

De plus, les signes mettent en jeu des mouvements de va-et-vient entre soi et l'autre, constituant peut-être des « boucles de retour » significatives pour l'enfant comme pour son entourage...



Figure 5 : "Bravo" en LSF

Analyse des résultats de l'intervention :

L'imitation : un processus de construction de la représentation



Parallèlement à l'évolution des capacités attentionnelles des enfants et de l'observation de longs moments d'attention partagée soutenus par l'utilisation des signes, nous avons également noté une évolution de leurs comportements d'imitation des signes.

Chez les bébés comme chez les trotteurs, nous avons observé une augmentation des comportements d'imitation des signes lors des réunions signées. D'abord observés plus particulièrement seulement chez deux ou trois enfants, nous avons constaté davantage de comportements d'imitation au fil des réunions. Nous avons également noté de nombreux regards entre les enfants.

Au fur-et-à-mesure de cette progression, nous avons également remarqué que les enfants semblaient prendre de plus en plus de plaisir à imiter, et donc à signer.

« On voyait qu'ils reproduisaient les gestes »

Mme X, groupe des trotteurs

Il a également été relevé par certain.es éducatrices et éducateurs des groupes que ces comportements d'imitation s'observaient aussi en dehors des temps de réunions, comme nous l'avons découvert au cours des entretiens.

« c'était Fabio (un stagiaire éducateur), je crois, qui lisait le livre de La Couleur des Emotions, puis tout le monde faisait les signes »

Mme T, groupe des moyens

Puis qui les utilisent à des fins de communications, comme le souligne cette éducatrice :

« Typiquement, la tortue, Fannie, quand elle veut la tortue, elle fait le geste. Donc je pense qu'ils en ont intégrés quelques-uns. »

Mme D., groupe des bébés

Pour conclure sur ce chapitre consacré à la place de l'imitation dans le développement de l'enfant, rappelons seulement que si les compétences imitatives de l'enfant lui permettent d'entrer en interaction avec son entourage et ce dès le début de sa vie, comme de différencier le soi du non-soi, le pareil du différent et ainsi, en soustraire des invariants. Ces derniers constituent les bases de la représentation.

Cela soutient l'hypothèse que l'imitation de signes entraîne leur représentation mentale.

D'autant que, comme nous l'avons décrit précédemment³³, les signes ont également été utilisés dans l'après-coup de la réunion par certains enfants, dans un but évident de communication avec l'adulte. Cela pourrait donc suggérer que la représentation du signe n'est pas seulement motrice mais conceptuelle. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les signes favorisent la représentation par le biais de l'imitation motrice, et soutiennent ainsi la symbolisation.

Si les signes peuvent jouer un rôle de soutien à la symbolisation et permettre d'étayer les processus de représentation des enfants, pourrait-on les utiliser afin de soutenir leur compréhension des émotions qui les traversent, afin qu'ils.elles puissent les réguler au mieux ?

C'est ce que nous avons plus spécifiquement proposé aux groupes des moyens et des grands, par le biais de lectures signées sur le thème des émotions, notamment, suivies de séances visant à mettre en corps les émotions.

Comme pour le chapitre précédent sur l'acquisition de la symbolisation, nous nous efforcerons maintenant de développer une réflexion théorico-pratique sur la façon dont un enrichissement des représentations des émotions peut permettre aux enfants de développer de meilleures stratégies de régulation émotionnelle.

³³ Cf supra p. 44

2. La régulation émotionnelle : les signes, mon émotion et moi

Comme nous venons de l'explorer³⁴, l'utilisation de signes dans la communication peut faciliter les échanges entre l'enfant ou l'adulte préverbal et son entourage, notamment dans des situations émotionnellement fortes au cours desquelles il est parfois difficile de se comprendre.

Pour rappel, l'effet de l'utilisation des signes sur la régulation émotionnelle est un thème régulièrement abordé dans les ouvrages sur l'utilisation des signes avec les bébés ou comme soutien à la communication. De même, ce thème a également émergé de l'analyse du Focus Groupe³⁵, au cours duquel certaines étudiantes ont évoqué l'utilisation des signes comme stratégie de régulation émotionnelle alternative lorsque celles de la personne concernée sont inadaptées à son environnement.

A ce sujet, des témoignages rapportant des situations au cours desquelles les signes ont permis d'élucider la raison d'une émotion d'un enfant, permettant ainsi à l'adulte d'y répondre, ponctuent le livre de Nathanaëlle Bouhier-Charles (2014). Elle évoque notamment une promenade avec son fils, au cours de laquelle il lui signa « peur » et « chien », lui signifiant la raison de sa soudaine détresse. Selon elle, la possibilité pour lui de signer la raison de son émotion a ouvert un espace de discussion entre eux et lui a permis de transformer cette peur.

À notre sens, ces témoignages sont de bons exemples de la fonction que peuvent prendre les signes dans des situations à haute émotionnalité, comme support à la verbalisation. Ici, l'émergence de la fonction symbolique, soutenue par la possibilité de l'enfant de pallier l'immaturation de son système phonatoire, joue un rôle important pour son développement affectif. Il nous semble intéressant de nous pencher davantage sur un des enjeux du développement sur lequel ce soutien peut avoir un effet : la régulation émotionnelle.

³⁴ Cf supra p. 16

³⁵ Cf. supra p. 20



Réfléchissons...

Lors du temps d'observation préalable à la mise en place de l'intervention signée auprès des enfants de la crèche, j'ai pu observer que le développement de possibilités de régulations émotionnelles plus adaptées semblait être un des enjeux majeur du développement des enfants de 2-4 ans.

En effet, en collectivité, au sein de leur milieu de socialisation, les manifestations de colère et de tristesse des enfants peuvent être explosives, menant parfois à des morsures, des coups, des bousculades, etc.



Pour tenter de répondre à ce qui semblaient être un besoin de soutien de la régulation émotionnelle, les éducateurs et éducatrices des groupes avaient engagé un travail de mise en mots afin de favoriser la reconnaissance des émotions et leur régulation. Ils et elles avaient notamment affiché des images représentant des personnages en colère, ayant peur, semblant contents, etc, afin de médier au dialogue autour des émotions. Ils.elles avaient également commencé par lire régulièrement le livre La couleur des émotions. Cela semblait aider certains enfants, mais j'observais que d'autres paraissaient avoir des difficultés à relier le mot et l'image désignant l'émotion et leur vécu émotionnel personnel. En d'autres termes, le signifié et le signifiant ne semblaient pas encore avoir été suffisamment passé dans la « forge » de Meltzer (cité par Haag, 2005, p. 351) pour allier l'émotion et son signifiant, qu'il soit verbal ou signé.

Je me demandais alors si une intervention en psychomotricité incluant des signes pourrait s'associer au travail de mise en sens des émotions amorcé par l'équipe, avec pour objectif d'y apporter une dimension corporelle.

Ainsi, les objectifs de cette intervention pourraient viser à soutenir les possibilités des enfants de se représenter les émotions, pour pouvoir les symboliser, en partant de l'*a priori* de base qu'une mise en corps des émotions peut enrichir la représentation. Il s'agirait donc ici de relier le vécu corporel et la représentation conceptuelle de l'émotion.

Les signes pourraient-ils jouer ce rôle de pont entre le signifiant de l'émotion –image ou mot– et la façon dont elle s'exprime pour l'enfant ? Pourraient-ils soutenir la représentation des émotions en reliant les sensations corporelles qui les composent et la façon dont elles sont culturellement définies ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous nous attacherons tout d'abord à définir ce qu'est une émotion, puis à déterminer la place que prennent les émotions dans la vie communicationnelle de l'enfant, ce dès le plus jeune âge. Ainsi, nous pourrons développer notre propos en apportant des éclaircissements sur le développement de la vie émotionnelle de l'enfant et plus spécifiquement sur les processus de régulation émotionnelle.

Définition : émotion, de quoi parle-t-on ?

*Latin : **emovere** = « mettre en mouvement »*



Figure 6 : Photo prise dans le cadre de l'exposition Emotions d'Uni Mail

Selon la définition de Sanders et Scherer (2009, p. 8), l'émotion est le *vécu* provoqué par la perception ou l'imagination d'un événement externe ou interne à l'organisme³⁶. Cet événement étant évalué par l'organisme comme d'importance, il provoque alors une large variété de réponses, de durée et d'intensité variables. Parmi celles-ci, une vaste gamme de changements corporels est provoquée par une série de réactions neuronales, physiologiques et neuro-végétatives ; le rythme cardiaque et respiratoire se modifient, la peau sécrète de la sueur, le tonus subit des variations... ce qui induit des modifications expressives ou comportementales. L'expression faciale se modifie, ainsi que la gestuelle, la posture, la qualité de la voix, etc.

³⁶ En cela, les émotions se distinguent des sentiments. En effet, les sentiments désignent plus précisément les *expériences mentales* qui accompagnent les changements corporels des émotions (Damasio & Carvalho, 2013, p. 145). Ainsi, la perception d'un élément connu ou rappelant une expérience passée peut parfois susciter des sentiments, dans la mesure où cela peut rappeler une émotion passée à l'individu, tandis que l'émotion est immédiate.

Penchons-nous sur ces modifications corporelles et sur leur rôle dans l'expression émotionnelle.

Les manifestations corporelles liées aux émotions

Le débat sur le fait de savoir si le rôle des modifications corporelles liées aux émotions joue dans l'expérience émotionnelle a longtemps divisé les chercheurs. Il s'agit en effet de déterminer si ces modifications corporelles sont la cause de l'émotion ou si c'est l'émotion qui cause les modifications corporelles.

Pour les « périphéralistes », l'émotion est provoquée par les modifications corporelles, dans la mesure où la perception d'un fait excitant provoque des changements corporels et que *c'est le sentiment de ces changements corporels qui provoque l'émotion* (Korb, 2009, p. 4).

Contrairement aux périphéralistes, les centralistes postulent que les émotions sont d'origine cérébrale. Cette hypothèse est notamment appuyée par la description de cas cliniques de personnes dont le cerveau est déconnecté de leurs sensations corporelles suite à une lésion mais chez lesquelles les émotions sont toujours présentes. Selon les périphéralistes, les émotions sont déclenchées au niveau cérébral, sur la base d'une représentation des modifications corporelles associées.

Conciliant les deux points de vue sur la question de l'origine des émotions, Damasio considère les émotions comme à la fois originaires d'une activité cérébrale et de la perception de l'état du corps (1994, p. 11). Il décrit l'émotion comme le reflet d'un état corporel, un « paysage corporel » constamment changeant, caractérisé par une valence qualitative positive ou négative et associée à des modes de pensée correspondants (p. 12). Il montre que les circuits neuronaux à l'origine de la perception des émotions sont localisés dans plusieurs zones cérébrales : dans le cerveau limbique, comme dans le cortex préfrontal, de même que dans les zones intégrant l'information sensorielle venant du corps (p. 11). De plus, Damasio remet en question la dichotomie traditionnelle entre raison et émotion en montrant la valeur cognitive de l'émotion, dans les processus de prise de décision et d'adaptation sociale notamment. Les émotions auraient un rôle beaucoup plus large que celui considéré au premier abord.

Rudrauf (2015), par exemple, ajoute que le traitement cérébral des émotions est également lié à d'autres processus. Il constate en effet que certaines zones cérébrales — l'insula, le cortex somatosensoriel et le cortex cingulaire antérieur — sont à la fois impliquées dans la perception

des expériences corporelles et dans le traitement de l'expérience émotionnelle (p. 76). Elles seraient donc liées, de même que dans la constitution du soi et du développement de l'empathie. Pour lui, cela révèle une interdépendance entre ces processus, qui constituent alors une « homéostasie de l'être » dont le développement se base sur les relations précoces (2015, p. 82).

Il nous semble que pour comprendre ce dont parle Rudrauf, il serait pertinent de se pencher sur les racines du développement de cette « homéostasie de l'être », c'est-à-dire sur la relation qui se tisse entre le bébé et son entourage et le rôle que les émotions y jouent.

Les émotions dans les premiers instants de vie : début de la communication

Revenons tout d'abord aux premiers instants de vie et aux premiers échanges entre le fœtus et sa mère, et constatons l'importance que les émotions y prennent.

En effet, si le fœtus in utero et sa mère communiquent constamment par le biais d'échanges nutritionnels, immunitaires et chimiques, leurs échanges sont également constitués de contacts, de mouvements et de sons, imprégnés de valeur émotionnelle. En effet, leurs caractéristiques évoluent en fonction de l'état émotionnel de la mère. Les sons produits par les organes internes de la mère, par exemple, changent en fonction de son état interne, de son rythme cardiaque, respiratoire ou de l'état de la digestion, selon l'activation de son système parasympathique. Pareillement, l'émotion est également présente dans les voix que perçoit le fœtus lorsque son entourage lui parle à travers la paroi utérine... Echanges ponctués d'échanges biologiques et d'interactions affectives donc, qui se chargent peu à peu de sens et qui accompagnent les interactions fantasmatisques puis pré ou proto-symbolique (Golse, 2010).

Après la naissance de l'enfant, la nature de la communication se transforme pour s'adapter au milieu aérien. Elle est « faite de partages émotionnels empruntant différents canaux » comme l'écrit Geneviève Haag (2005, p. 349).

Un de ces canaux est constitué du tonus et de ses variations (Wallon, 1942, cité par Robert-Ouvray & Servant-Laval, 2015, p. 175). Ainsi, le dialogue tonique déjà présent in utero se

poursuit entre les corps maintenant distincts et séparés par l'espace entre eux. La fusion corporelle originelle évolue en une rencontre des corps, dans une synchronie posturale et gestuelle des deux partenaires, un moment d'encordage émotionnel (Livoir-Petersen, 2010, p. 47). Ces contacts corporels s'enrichissent de regards, de sourires et de mimiques émotionnelles échangées entre le bébé et son entourage (Robert-Ouvray & Servant-Laval, 2015, p. 178).

Dans les premiers mois de vie, celles-ci varient entre une hypertonie d'inconfort et une hypotonie de satisfaction, interprétés et mise en sens par l'adulte. L'échange devient alors *tonico-émotionnel* grâce à la capacité de représentance de l'adulte qui donne un sens aux réponses de l'organisme de l'enfant.

Selon Livoir-Petersen (2010, p. 47), ces échanges permettent au bébé de se réverbérer dans le miroir qu'autrui lui offre lorsqu'il reflète et met en mots ce qu'il perçoit de ses émotions.

Au fur et à mesure de la maturation du système nerveux de l'enfant et de son développement postural et moteur, ces échanges vont se diversifier. D'une part, l'enfant va pouvoir vivre des états toniques plus variés, ce qui va colorer ses gestes et sa posture d'une expressivité corporelle plus riche (Robert-Ouvray & Servant-Laval, 2015, p. 175). Le tonus et la posture assurent donc une valeur communicative importante, consciente et inconsciente et leurs variations se chargent d'affects et de représentations (Robert-Ouvray & Servant-Laval, 2015, p. 175 ; Miermon, Benois-Marouani & Jover, 2015) grâce aux échanges avec l'entourage humain de l'enfant qui lui permet de représenter ses émotions dans ses premières années de vie.



Réfléchissons...

Remarquons ici ce qui est signifiant pour l'entourage du jeune enfant : le tonus, la posture, les mimiques... qui constituent certaines des manifestations corporelles des émotions. Il s'avère que ces éléments signifiants sont précisément ceux mis en jeu par les signes. Par les jeux de modulations toniques qui colorent les mouvements de la personne qui signe, ses changements de postures et ses mimiques, elle transmet du sens.

En codifiant ces changements corporels qui accompagnent les changements émotionnels, ne pouvons-nous imaginer que les signes puissent attirer l'attention de l'enfant sur ces éléments pour mieux les représenter comme faisant partie des émotions ? Et ainsi mieux les reconnaître ?

L'échange tonique et émotionnel évolue alors peu à peu vers la communication préverbale, en emportant avec elle l'empreinte de l'émotion. Alors que l'enfant acquiert plus d'autonomie, sa plus grande participation sociale exige de plus en plus de possibilités de régulation émotionnelle afin qu'il.elle puisse s'ajuster aux exigences du groupe.

De nombreux travaux de recherche s'intéressent à la nature des émotions et au développement de la régulation émotionnelle, définie comme fondamentale pour la vie en société. Commençons par rappeler quelques apports de la littérature sur le sujet, dans un souci de définition. Puis nous nous pencherons sur le développement des stratégies de régulation émotionnelle. Finalement, une mise en lien avec nos observations de terrain permettra d'aborder quelques pistes de réflexion quant aux possibilités de soutien de ce développement, notamment en prévention de difficultés de régulation émotionnelle. Ainsi, pourrons-nous envisager de faire un lien entre l'utilisation de signes auprès des jeunes enfants et le soutien des processus de régulation émotionnelle.

La régulation émotionnelle, ou comment pouvoir vivre et communiquer avec autrui ?

De même que le développement des possibilités motrices de l'enfant va de pair avec l'accroissement de ses possibilités d'inhibition, ses capacités d'expression de ses émotions se développent parallèlement à la progression de ses possibilités de régulation émotionnelle.

En effet, toutes les modifications plus ou moins observables qui caractérisent les émotions s'accompagnent de modifications des pensées suscitées par la situation et de tendances à l'action, comme des envies de fuir ou de frapper (Sanders & Scherer, 2009, p. 8). En fonction de leur faisabilité et des contraintes sociales imposées par le milieu, ces tendances à l'action seront mises en actes, miniaturisées³⁷, adaptées au milieu ou réprimées selon les possibilités de régulation émotionnelle disponibles.

³⁷ La miniaturisation de l'expression corporelle d'une émotion : l'intensité de l'expression émotionnelle diminue, pas l'intensité de l'émotion elle-même (Roskam, 2012, p. 453).

De fait, les émotions ont une fonction adaptative essentielle, dans la mesure où elles remplissent le rôle extrêmement utile de guides pour l'action et la pensée. Elles ont donc une valeur de survie pour l'individu et pour l'espèce, permettant de guider nos réactions dans diverses situations, comme face à un danger par exemple (Damasio, 1994 ; Korb, 2009). Il faut également noter que les études sur les émotions ont déterminé le caractère universel des émotions de base. Celles-ci semblent en effet exister dans des zones du globe différentes (Mikolajczak & Desseilles, p. 37), bien que le contexte culturel dans lequel est élevé l'enfant, les valeurs impliquées par l'évènement suscitant l'émotion et le rôle que prend l'individu dans la situation ont une influence sur le processus émotionnel, tout en modifiant l'expression et le vécu subjectif. En effet, plus que les émotions elles-mêmes, ce sont les règles et normes d'expressions émotionnelles qui diffèrent selon les cultures, les pays, les familles et les lieux de socialisation que fréquentent l'enfant (Mikolajczak & Desseilles, p. 22).

En ce sens, les émotions ne sont ni positives, ni négatives mais peuvent s'exprimer de manière adaptées ou mal-adaptées, en fonction du contexte, et constituer un obstacle pour atteindre les buts de l'individu et du groupe (Korb, 2009, p. 261). Pour adapter cette expression émotionnelle au contexte dans lequel elle s'insère, l'individu a besoin de compétences de régulation émotionnelle, lesquelles se développent au cours de l'enfance. La nature de ces compétences de régulation émotionnelle et la manière dont elles évoluent dans la petite enfance feront l'objet du prochain chapitre.

Régulation émotionnelle : un concept « valise ? »

Selon la définition de Gross (1998, p. 264), la régulation émotionnelle est :

« le résultat d'une série de processus plus ou moins conscients, volontaires et contrôlés, visant à moduler le type et l'intensité des émotions ressenties par le sujet, ainsi que leur expression, en les augmentant, les diminuant ou en en maintenant l'intensité ».

Scherer (2007) rajoute qu'il s'agit pour le sujet :

- d'identifier l'information émotionnelle
- de la comprendre
- de l'intégrer

afin de gérer son propre comportement en accord avec ses buts personnels et sociaux.

Ces processus reposent sur plusieurs facteurs, dont la possibilité d'intégrer les modifications de l'organisme constituant l'émotion en un tout cohérent, par un traitement à la fois conscient et inconscient de l'information sensorielle, qui comprend un feed-back proprioceptif convoyant l'information sur l'état tonique du corps au système nerveux central (Scherer, 2007, cité par Korb, 2009, p. 262).

La régulation émotionnelle est essentielle, tant pour l'individu que pour la cohésion du groupe social, car elle autorise non seulement à l'organisme à maintenir une certaine homéostasie et à adapter ses dépenses d'énergie au contexte, comme elle permet la communication entre les individus et la formation de groupes sociaux. Gross rajoute que, dans ce sens, « elle peut être vue comme l'un des fondements principaux de toute société humaine » (1998, p. 267). Elle est ce que Rudrauf a appelé « l'homéostasie de l'être », développée dans les relations précoces, selon lui. Penchons-nous davantage sur ces processus.

Développement des stratégies de régulation émotionnelle : vers davantage d'autonomie

Le développement des capacités de régulation émotionnelle des individus est grandement influencé par les échanges avec leur entourage, surtout dans la petite-enfance.

Si les toutes premières stratégies de régulation émotionnelle disponibles sont interpersonnelles –c'est-à-dire dépendantes d'autrui–, elles s'intériorisent au cours de la croissance parallèlement au développement des aires neuronales de l'enfant, pour devenir majoritairement intrapersonnelles ; c'est-à-dire émergeant de l'individu lui-même (Korb, 2009, p. 264 et p. 272). Au fur et à mesure de ce processus, l'évolution des possibilités de se réguler de l'enfant lui permet de ressentir et d'exprimer une plus grande variété d'émotions en étant capable d'en moduler l'intensité et la durée (Roskam, 2012, p. 443).

Au tout début de la vie, l'enfant est quasiment totalement dépendant de son entourage pour réguler ses émotions. Son expression émotionnelle est alors indifférenciée et réflexe, variant entre des expressions de plaisir et de déplaisir (Roskam, 2012, p. 446), qui s'expriment notamment par les variations du tonus (Robert-Ouvray & Servant-Laval, 2015, p. 178). Au cours des premiers mois, une diversification de l'expression émotionnelle s'observe. Quelques émotions de base apparaissent alors, régulées grâce aux compétences sensori-motrices et relationnelles précoces de l'enfant, qui le conduisent à détourner le regard et à suçoter son pouce – compétences de régulations intrapersonnelles –, mais aussi à rechercher la relation.

Grâce à ses compétences relationnelles, il profite des stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelles que peuvent lui offrir son entourage. Pour répondre à ses besoins de régulation, celui-ci a également tout un répertoire de compétences intuitives à disposition, afin de lui permettre de moduler ses expressions émotionnelles (Roskam, 2012, cite Keller, 2007, p. 446). Ainsi, l'adulte adapte son ton de voix, ses expressions faciales, ses gestes, il chante, tente de distraire le nourrisson, etc. Ces échanges permettent à l'enfant d'établir des synchronies temporelles entre la cause de l'émotion, son évaluation, son expression et l'action de régulation proposée par l'entourage. Cela lui fournit un « modèle d'expression émotionnelle » qu'il peut alors imiter (p. 447).



Réfléchissons...

L'imitation des comportements de son entourage lors de situations émotionnelles prend donc un rôle important dans la construction des représentations des émotions... Est-il possible qu'un processus de symbolisation ait lieu ?

Selon Roskam (2012), le fait que les signes émis par l'entourage de l'enfant (i.e. : sourires, mouvements, postures...) deviennent signifiants pour lui, suppose qu'ils soient traités au niveau symbolique. Ils lui indiquent quels comportements adopter. Il intègre les stratégies de régulation émotionnelles apportées par son entourage, qui deviennent des stratégies intrapersonnelles. L'enfant peut alors rechercher cette régulation lui-même, sans passer par son entourage. Par exemple, un enfant dont l'entourage a souvent détourné l'attention de l'enfant d'un objet convoité mais inaccessible vers un autre objet va intérioriser cette stratégie de détournement et volontairement l'utiliser lorsqu'il est confronté à des situations similaires.

L'entourage permet ainsi à l'enfant de profiter d'un système de pare-excitation grâce à une mise en mots, en sens et en récit de l'émotion (Heenen-Wolff, 2012, p. 172), dans la mesure où cela évite que le psychisme de l'enfant soit débordé par cette énergie brute qui le traverse. Ce processus a notamment été décrit par Freud en 1920, comme le rappelle Heenen-Wolff. En effet, si Freud n'a que peu parlé des émotions en tant que telles, la description qu'il fait des affects s'en rapproche fortement, étant décrits comme des sensations de nature psychologique et physiologique, souvent brusques et amples, bien moins affinées et partageables que le sentiment. Ainsi, pour Freud, les affects seraient les premières mises en forme représentatives des pulsions (1920, cité par Heenen-Wolff, 2012, p. 169). Selon la théorisation de Freud, ce système de pare-excitation, d'abord assuré par l'entourage de l'enfant, filtre les excitations et protège le psychisme d'excitations trop fortes en les reliant à des représentations. Ainsi, la quantité d'excitation est transformée en qualité.

Au cours des interactions entre l'enfant et son entourage, cette mise en sens des expressions émotionnelles de l'enfant s'accompagnent de comportements imitatifs qui lui permettent notamment de devenir de plus en plus conscient de ses propres réactions émotionnelles et des sensations corporelles qui les composent. En effet, en l'imitant, l'entourage de l'enfant lui renvoie une image de ce qu'il exprime de son émotion, créant une synchronie entre ses

sensations internes et une représentation externe. Cette conscience plus fine de ses propres sensations liées aux émotions, est essentielle pour l'évolution des stratégies de régulation émotionnelle.

Cette conscience de ses propres réponses émotionnelles se développe entre 12 et 28 mois (Saarni 2011), parallèlement à l'émergence de l'intentionnalité de l'enfant. Lane et al. (1990, cités par Ciarrochi, Heaven, Supavadeeprasit, 2008, p. 567) décrivent une succession de 5 niveaux de conscience émotionnelle dans le développement de l'enfant :

- manque de conscience,
- l'enfant accède à une conscience d'états émotionnels relativement globaux, de valence positive ou négative (« je me sens mal »),
- conscience de sentiments individuels (« je suis en colère »).
- conscience de mélanges émotionnels (« je suis à la fois content et triste »),
- conscience de mélange à la fois en soi-même et en autrui et une capacité à différencier ses propres sentiments de ceux d'autrui.

Grâce à cela, les enfants vont pouvoir utiliser leurs stratégies de régulation émotionnelle de manière plus consciente et volontaire, en fonction de ce qu'ils.elles perçoivent de leur propre état émotionnel. Cela concerne aussi bien la recherche de stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelles qu'intrapersonnelles.

Avec l'acquisition du langage, les enfants acquièrent également la possibilité de communiquer sur leurs émotions et sur les événements émotionnels qu'ils.elles traversent (Saarni, 2011). Cela leur permet notamment d'enrichir leurs possibilités de régulation émotionnelle interpersonnelle avec de nouvelles stratégies, comme la co-résolution de problème et le partage d'émotion (Mazefskya & Whiteb, 2014, p. 2). L'apparition de comportement de faire-semblant émotionnel et expressif dans le jeu et les taquineries observées parallèlement élargissent encore davantage leurs capacités d'évaluation, de compréhension et de conscience de leurs propres sentiments et des événements à caractère émotionnel. Or, selon Roskam (2012), être capable de reconnaître et comprendre les émotions des autres sur la base d'indices situationnels et expressifs qui ont un sens émotionnel consensuel est une des compétences à la

base de la régulation émotionnelle. De même que de pouvoir utiliser un vocabulaire émotionnel et des expressions de façon adaptée à sa culture pour pouvoir, à terme, intégrer des scripts culturels qui lient les émotions aux rôles sociaux.

Le développement de ces nouvelles possibilités de régulation coïncide généralement à l'arrivée de l'enfant dans un contexte de collectivité, telle que la crèche ou l'école. L'influence de ce type de contextes lui permet notamment d'apprendre à coordonner ses besoins personnels avec les contraintes de l'environnement social, suivant des règles de fonctionnement qui diffèrent de celles du système familial. L'enfant est davantage encouragé à réguler lui-même ses comportements et ses émotions ou à utiliser ses compétences langagières pour formuler des demandes de régulation émotionnelle interpersonnelles (Roskam, 2012, p. 448).

Cependant, la vie en collectivité est parfois difficile pour les enfants rencontrant des difficultés à réguler leurs émotions seuls et qui n'ont pas encore développé le langage de façon à pouvoir l'utiliser dans ce processus. Quelles conséquences ces difficultés peuvent-elles avoir pour le sujet ?

Lorsqu'il est difficile de développer des stratégies de régulation émotionnelle adaptées au milieu

Lorsque le développement ne permet pas d'accéder à une régulation émotionnelle satisfaisante pour l'individu et le groupe, les possibilités réduites de se réguler dont dispose le sujet peuvent avoir des conséquences sur son bien-être, notamment sur la qualité de ses relations sociales.

En effet, la littérature montre que ces personnes semblent avoir moins d'amis, des relations sociales et conjugales de moindre qualité, et vivraient plus de conflits interpersonnels (Lopes et al., 2005 ; Schutte et al., 2001 ; cités par Mikolajczak & Deseilles, 2012, p. 26) et seraient moins appréciés par leurs pairs (Gross, 2002, cité par Mikolajczak & Deseilles, 2012, p. 27).

Or, ces possibles conséquences semblent intimement liées aux difficultés de percevoir ces propres états émotionnels. Comme l'écrit Rudrauf : « [la] conscience de soi est une réalité subjective incarnée [et] la mécanique des émotions en dépend [...] quand la mécanique se grippe, des maladies mentales –de la dépression à l'anorexie- se manifestent » (2015, p. 82).

En effet, l'alexithymia — la difficulté à identifier, à distinguer ou à décrire les émotions — a été décrite comme pouvant être une des causes de ces comportements inadaptés pour tenter de se réguler (Mazefskya & Whiteb, 2014 ; Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008).

Ces difficultés peuvent être dues à des facteurs multiples, notamment d'ordre génétiques, traumatiques et/ou environnementales (Mikolajczak & Deseilles, 2012, p. 29). Soulignons ici que l'effet de l'environnement humain de l'enfant est important (Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008). En effet, certains environnements peuvent par exemple suggérer aux enfants que certaines émotions sont "mauvaises" et qu'elles devraient être évitées, ce qui peut les conduire à en être déconnectés au point d'être incapables de les identifier (Gottman, Katz & Hooven, 1996, cités par Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008, p. 577). Un entourage ayant des difficultés à articuler les états émotionnels qui le traverse avec sensibilité peut également avoir un impact délétère sur les compétences de régulation émotionnelle des enfants, par exemple en invalidant les sentiments de l'enfant ("tu ne devrais pas être triste »), conduisant l'enfant à ne plus faire confiance en ses propres états affectif et à être confus (Reckling & Buirski, 1996, cités par Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008, p. 568).

Compte-tenu de l'impact que l'environnement social de l'enfant peut avoir sur ses capacités à développer des possibilités de régulation émotionnelle suffisantes pour permettre une vie en groupe la plus satisfaisante possible, il doit certainement être possible d'agir de manière préventive, en accompagnant les enfants dans ce processus. Il s'agirait alors de soutenir le développement de leurs compétences émotionnelles, pour qu'ils.elles puissent accéder à cette « homéostasie de l'être » évoquée par Rudrauf, qu'il rapproche de l'intelligence émotionnelle telle qu'elle est définie par Barrett et Gross (2001, cités par Rudrauf, 2015, p. 721) : **« L'intelligence émotionnelle est généralement définie comme l'habileté à percevoir les émotions en soi-même et dans les autres, à réguler les émotions de manière éfléchie et à pouvoir accéder et générer des expériences émotionnelles pour développer l'adaptation³⁸ »**

³⁸ Librement traduit de l'anglais. Citation originale : "Emotional intelligence is broadly defined as the ability to perceive emotions in self and other, to reflectively regulate emotions, and to access and generate emotional experiences to inform adaptation" (Barrett et Gross, 2001, cités par Rudrauf, 2015, p. 721).

Il est intéressant de constater que cette définition reprend les éléments principaux de la régulation émotionnelle en y ajoutant une notion d'apprentissage. Il s'agirait donc de soutenir cette forme d'intelligence, dans une perspective préventive.



Réfléchissons...

Si les signes peuvent constituer des supports à l'acquisition du symbolisme, pourraient-ils également soutenir le processus de représentation des émotions ?

Attirant l'attention sur le corps, le tonus et la posture de la personne qui signe, les signes seraient-ils adaptés soutenir le développement des compétences de régulation émotionnelle ?

Soutenir le développement des capacités de régulation émotionnelle des enfants

Si nous reprenons les éléments principaux que nous avons identifiés comme constituant les processus de régulation émotionnelle au cours du chapitre précédent, nous pouvons porter notre focus sur certaines compétences qu'il pourrait être intéressant de soutenir dans le développement, à savoir les capacités de :

- percevoir et identifier les émotions, chez soi comme chez autrui
- nommer l'émotion, la symboliser, la transformer.

Parallèlement à la présentation de quelques apports de la littérature ayant fait avancer notre réflexion concernant de possibles manières de soutenir le développement de ces compétences chez les enfants que nous accompagnons, nous déroulerons notre réflexion quant à l'apport que peut représenter les signes dans ce travail.

Nous ferons donc de nouveau dialoguer la théorie avec la pratique en ponctuant notre propos des résultats de l'analyse des données que nous avons récoltées au cours de notre intervention

signée auprès des enfants fréquentant un Espace de Vie Infantile (E.V.E.). Nous les faisons figurer ici sous la forme d'encadrés rouges.

1. Soutenir l'habileté à percevoir et identifier les émotions en soi-même et dans les autres

La capacité des enfants à identifier leurs propres émotions a été mentionnée comme un des processus de base de la régulation émotionnelle par Scherer (2007, cité par Korb, 2009, p. 262).

Les résultats de l'étude de Lisa Feldman Barrett et James Gross (2001) viennent renforcer l'importance de l'identification des émotions en indiquant que les personnes ayant une conscience plus développée et plus différenciée de leur expérience émotionnelle démontrent une plus grande possibilité de régulation (p. 719). Ainsi, il semblerait que les personnes bénéficiant d'un vocabulaire plus large pour qualifier leurs ressentis incluent des d'informations plus précises dans la représentation qu'ils.elles ont de leurs émotions. Ces représentations agissent ensuite comme guides internes pour traiter les expériences émotionnelles futures en fournissant davantage d'informations sur le répertoire de comportements pour gérer la situation (p. 715). À contrario, les personnes ayant une conscience de leurs états émotionnels moins précise et plus indifférenciée, représentés comme des tendances se situant entre des sensations agréables ou désagréables, montrent plus de difficultés à utiliser ces représentations dans une situation de régulation émotionnelle de manière adaptée (Barrett & Gross, 2001, citent Schwarz & Clore, 1983, 1996, p. 714). Lisa Feldman Barrett et James Gross en déduisent que les états émotionnels spécifiques ont une plus grande valeur adaptative que les états émotionnels généraux (2001, p. 721).

Analyse des résultats de l'intervention :

Emotions et représentations



Les résultats qui ressortent de l'analyse de mes notes prises à la suite des séances avec les enfants des groupes des moyens et des grands, ainsi que des entretiens avec plusieurs membres de l'équipe éducative concernant les possibilités des enfants à se représenter les émotions.

En effet, ils mettent en évidence une évolution des possibilités de représentations des émotions entre le début de l'intervention et la fin, qui semble accompagner l'évolution de leurs capacités de régulation émotionnelle — sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

Ainsi, l'enjeu de ce processus de représentation semblait alors de pouvoir lier les mots désignant les émotions au vécu émotionnel des enfants, dans le groupe des moyens comme dans le groupe des grands.

En effet, au début du projet, nous avons relevé que la plupart des enfants associaient les mots désignant les émotions aux monstres du livre La couleurs des émotions³⁹ — dont la lecture leur était régulièrement faite — et à la couleur qui leur est associé. Pour la majorité d'entre eux, la tristesse *était* le monstre bleu, par exemple, tandis que la joie *était* le jaune, la colère *était* rouge, etc.



Il en était de même alors que j'utilisais des personnages différents, dont les expressions faciales et les postures évoquaient telle ou telle émotion. Les enfants ne semblaient pas relier le symbole symbolisant l'émotion à leur vécu personnel.

³⁹ Voir Annexe 1 pour référence complète.

Ce constat a également été relevé par plusieurs éducatrices des groupes lors des entretiens :

« On a rapidement commencé à leur lire La Couleur des Emotions, et au début c'était ... pour eux, ça ne voulait vraiment rien dire. Et puis on avait préparé, tu sais, le fil avec les différentes émotions et ils pouvaient mettre leurs pincettes, avec leurs photos dessus. Et puis au début, c'était plus un jeu... genre "je suis triste" mais ... je voyais que déjà leur expression, leur non-verbal était complètement en contradiction avec les émotions dont ils parlaient » Mme T, groupe des moyens

« Au début de l'année, quand on faisait les réunions sur les émotions, ils me disaient tout et n'importe quoi. Mais ils me disaient les quatre couleurs [...] mais ils ne savaient pas »

Mme R, groupe des grands



Cette difficulté à comprendre les symboles représentant les émotions comme faisant référence à un vécu qui leur est propre me semble nous renseigner sur la possibilité des enfants de se représenter les émotions. Il me semble qu'ils.elles n'avaient que partiellement compris ce dont les adultes leur parlaient par le biais de livre ou d'images.

Parallèlement, nous avons relevé que la majorité des enfants des groupes ne semblaient pas pouvoir nommer leur vécu émotionnel lorsqu'ils.elles y étaient confronté.es, bien qu'ils.elles connaissent les mots désignant les émotions.

Cette même dichotomie entre le vécu de l'émotion et son symbole semblait également s'exprimer dans leurs productions graphiques. Ainsi, lorsque nous leur proposons de dessiner une émotion, la plupart dessinaient un rond ou un monstre rouge pour la colère, ou vert pour la sérénité, sans sembler relier cela à leur vécu personnel, malgré le questionnement de l'adulte.

Cependant, quelques enfants disaient également ne pas *savoir* dessiner une émotion, ce qui pourrait laisser penser qu'ils et elles en avaient une compréhension plus reliée à la nature

véritable des émotions. En effet, comment *dessiner* un vécu émotionnel ?

L'évolution de leurs dessins, sur laquelle nous reviendrons plus loin, est un des éléments qui semble indiquer qu'un enrichissement progressif de leurs représentations des émotions, leur permet davantage de mettre en lien leur vécu.

Parmi les interventions possibles afin de soutenir les capacités d'identification et de reconnaissances des émotions, il semblerait que l'accompagnement de personnes à centrer leur attention sur l'émotion elle-même, de sorte qu'elles observent leurs manifestations corporelles et psychologiques, leurs nuances et intensités puisse avoir un effet bénéfique (Mikolajczak (2012).

De la même manière, Robert-Ouvray et Servant-Laval (2015) soulignent l'importance de la dimension du ressenti du tonus, de la posture et du mouvement pour l'identification des émotions, prenant une fonction de « baromètre interne » pour le sujet (p. 173). Elles relèvent que cette attention à l'état tonique du corps est souvent mise en veilleuse au quotidien, car automatisée, ce qui peut être à l'origine de difficultés de repérage ou d'identification des vécus corporels.



Réfléchissons...

Proposer des ateliers de mise en corps des émotions par le biais des signes pourrait-il permettre d'attirer l'attention des participant.es sur les manifestations corporelles qui les composent ? Et ainsi constituer un soutien aux compétences d'identification des émotions ?

La recherche de Lauri Nummenmaa et al. (2014) apporte un éclairage intéressant sur ce questionnement, quant à la façon dont les signes pourraient alimenter cette conscientisation des informations sur le corps et ses variations dues aux expériences émotionnelles des individus. En effet, cette recherche propose une représentation des émotions sous une forme somatotopique incarnée ; c'est-à-dire sous forme de cartes corporelles, représentant les zones les plus souvent identifiées comme activement impliquées dans l'émotion (en rouge) et les zones identifiées comme étant les moins activée par l'émotion (en bleu).

Ces cartes, testées comme indépendantes de la culture, constitueraient des modèles de sensations corporelles associées avec chacune des six émotions de bases (p. 646).

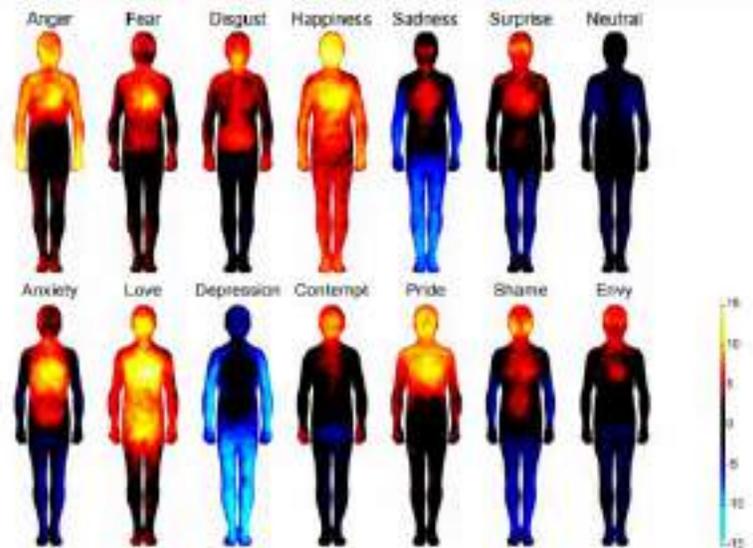


Fig. 2. Body topography of basic (upper and lower) emotion associated with words. The body map shows regions whose activation increased (blue color) or decreased (red color) when having each emotion. $P < 0.05$ (FDR corrected) ($n = 1,000$). The color bar indicates the F statistic value.

Soulignons que l'étude de Nummenmaa et al. (2014) montre également que ces modèles de sensations associées avec chaque émotion correspondent aux changements physiologiques majeurs caractéristiques des différentes émotions (p. 648). Ainsi, les auteurs ont fait l'hypothèse que les sensations d'activité supérieure au niveau de la zone du buste, présentes pour la plupart des émotions de base, pouvaient correspondre aux changements de la respiration et du rythme cardiaque caractéristiques de ces émotions. De même que la zone de la tête, qui a également été associée avec beaucoup d'émotions, pourrait refléter les changements caractéristiques de la zone du visage (expression faciale, température de la peau, pleurs).

Il est intéressant de constater que les zones associées aux différentes émotions de base semblent correspondre aux zones de localisation des signes de ces émotions. C'est particulièrement manifeste pour la colère, localisée sur les cartes somatotopiques de Nummenmaa et al. (2014) sur le haut du buste, dans les bras et la tête. Or, le signe « colère » est un mouvement qui se concentre sur le haut du buste et qui met en jeu les mains du / de la signeur.se qui prennent la forme de griffes et viennent frapper le buste. Ce mouvement est accompagné par un recrutement du haut du corps, avec une légère avancée du buste et de la tête. L'expression du visage change également de manière notable en reflétant l'expression de



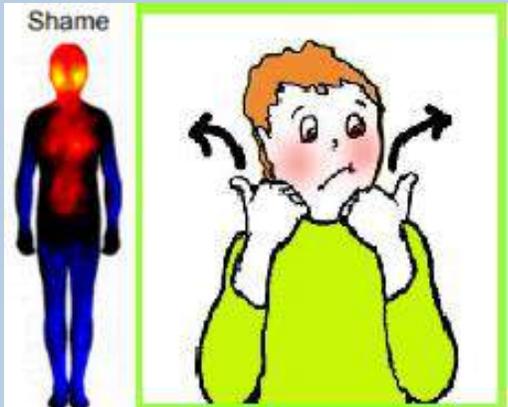
colère (grimace de colère, sourcils froncés, nez retroussé,etc)⁴⁰.

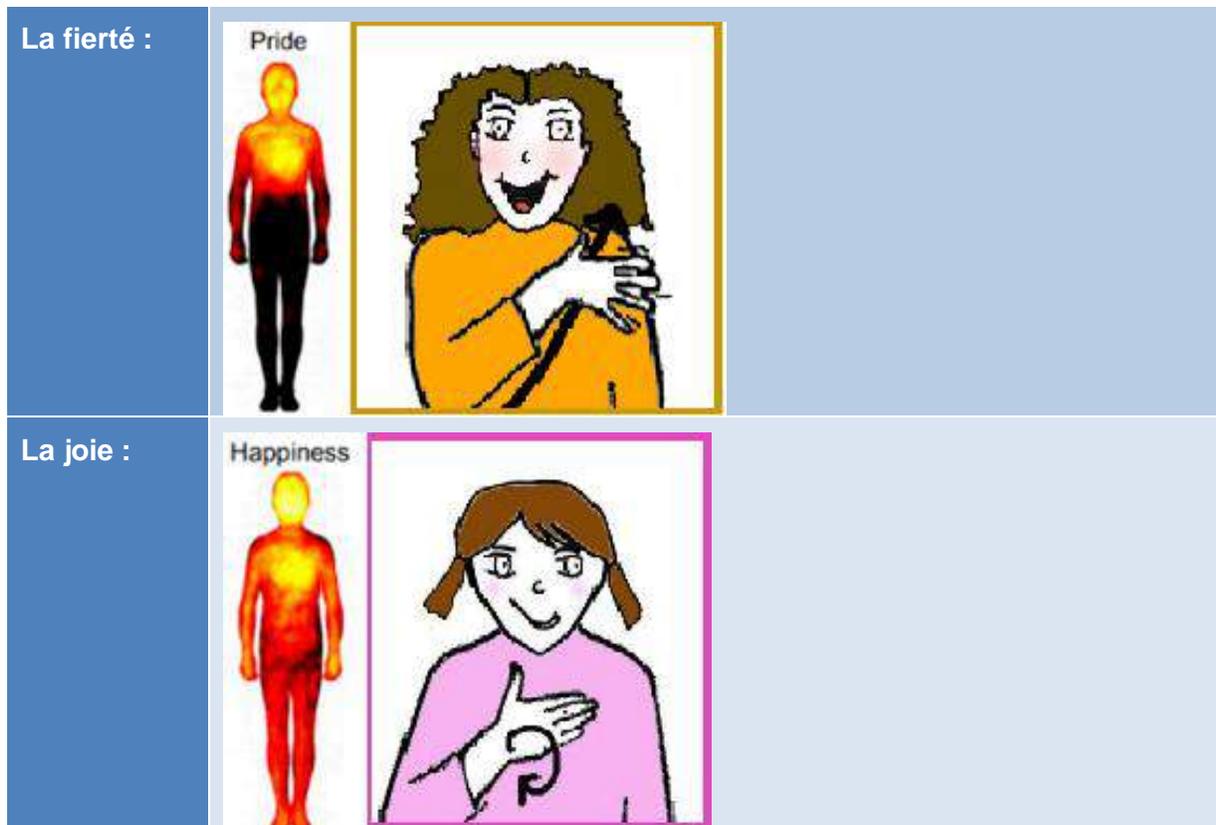
Cette correspondance nous a semblé si frappante que nous avons associé plusieurs de ces cartes somatotopiques de Nummenmaa et al. (2014) à des illustrations des signes des émotions⁴¹. En voilà un aperçu :

EMOTIONS	Cartes de Nummenmaa et al. (2014) et illustrations des signes	
<u>La colère :</u>		
<u>La peur :</u>		

⁴⁰ Cf. Dictionnaire LSF Elix, « colère », consulté le 07/11/2018 sur https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=145574

⁴¹ Trouvées sur le site « Montessori...mais pas que ! », Un nuancier des émotions en LSF, consulté le 07/11/2018 sur : <https://montessorimaispasque.com/2015/04/02/un-nuancier-des-emotions-en-lsf/>

<p>La surprise :</p>	<p>Surprise</p>  <p>The diagram for surprise shows a human figure with a red glow on the head and chest, and a blue glow on the lower body. To the right is a cartoon illustration of a woman with yellow hair, wide eyes, and an open mouth, with her hands raised near her face. Arrows point from her hands towards her mouth.</p>	
<p>La tristesse :</p>	<p>Sadness</p>  <p>The diagram for sadness shows a human figure with a red glow on the head and chest, and a blue glow on the lower body. To the right is a cartoon illustration of a man with orange hair, a downturned mouth, and a hand covering his eyes.</p>	
<p>La honte :</p>	<p>Shame</p>  <p>The diagram for shame shows a human figure with a red glow on the head and chest, and a blue glow on the lower body. To the right is a cartoon illustration of a man with orange hair, a pained expression, and his hands raised to his cheeks. Arrows point away from his face.</p>	
<p>Le dégoût :</p>	<p>Disgust</p>  <p>The diagram for disgust shows a human figure with a red glow on the head and chest, and a blue glow on the lower body. To the right is a cartoon illustration of a man with brown hair, a pained expression, and his tongue sticking out. An arrow points down from his chest.</p>	



Malgré l'intérêt des correspondances entre les zones associées aux différentes émotions et les signes que ces illustrations révèlent, il est nécessaire de noter qu'elles ne rendent pas compte du mouvement de la personne qui signe, ni de ses changements posturaux. Elles ne font que souligner la localisation des signes par rapport au corps et le déplacement des mains de la personne par rapport à cet espace.



Réfléchissons...

Si les caractéristiques des signes des émotions — leur localisation dans l'espace du corps, leur mouvement, les changements d'expression faciale, etc — correspondent avec celles des changements physiologiques majeurs spécifiques aux différentes émotions, pourraient-ils attirer l'attention des enfants sur celles-ci et favoriser leur représentation comme faisant partie des émotions ?

Et ainsi favoriser la reconnaissance des émotions lorsqu'elles émergent chez l'individu ?

A ce sujet, nous avons pris connaissance d'une autre étude que nous pouvons relier à cet aspect dynamique des signes. Il s'agit de la recherche de Shafir, Tsachor et Welch (2016) qui établit une correspondance entre des mouvements corporels et des variations toniques et les émotions de base. A l'aide de la méthode d'analyse du mouvement de Laban (LMA : Laban Movement Analysis) qui code les mouvements selon différents critères, dont quatre axes : le Corps, l'Effort, la Forme, l'Espace⁴², ainsi que de nombreuses qualités de mouvements différentes (ex : soudain / soutenu, léger/fort...), les auteures ont demandé à des personnes familières de cette méthode de mettre en corps certains mouvements puis d'essayer d'identifier les émotions qu'ils leur évoquaient, ainsi que d'en évaluer l'intensité. Il est intéressant de constater que les mouvements associés aux émotions de base semblent parfois correspondre avec ceux qui caractérisent les signes des émotions. Voici un aperçu de leurs résultats (Shafir, Tsachor & Welch, 2016, p. 9), associés aux signes correspondants, cette fois disponibles sous forme de vidéos tirées d'un Dictionnaire de langue des signes en ligne (Elix, 2018) :

Emotion	Résumé des résultats de Shafir, Tsachor et Welch (2016)	Vidéos (Elix, 2018)
Colère	Prédite par un avancement soudain et fort et d'un effort direct. Comme pour l'attaque.	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=145574
Peur	Prédite par une fermeture et une condensation du corps, avec un mouvement de recul et de retraite dans la forme du corps (ex : incliner le torse vers l'arrière (p. 10) Un mouvement limité, une activation musculaire importante.	la troisième vidéo, postée par Festivalclindœil : https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=198845
Joie	Mouvements de sauts et de mouvements rythmiques. Légèreté et fluidité de mouvements. étendre la forme du corps dans l'horizontale et la verticale	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=179639
Tristesse	Passivité, affaissement, tête inclinée vers le bas, les bras vers la partie supérieure du corps	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=223479

⁴²

Librement traduit des termes originaux : Body, Effort, Shape, Space.

Tandis que la plupart des signes correspondent avec les résultats obtenus par Shafir, Tsachor et Welch (2016), nous pouvons néanmoins constater une nette différence entre les mouvements associés à l'émotion de la joie et son signe, de même qu'entre la carte somatotopique de Nummenmaa et al. (2014) et le signe correspondant. Les auteures de l'étude sur les mouvements établissent un parallèle entre les mouvements associés à la joie (sauts, mouvements rythmiques, légèreté et fluidité) et la danse. De plus, elles font le lien avec sensations de détente du corps, proches de la relaxation, signalant au cerveau que les muscles sont activés au minimum et que ce n'est donc pas une situation de stress (p. 11). Nous faisons le parallèle entre cette interprétation et le signe de la joie qui suggère une détente des muscles, un abaissement du tonus dans une attitude suggérant la satisfaction.

Selon Shafir, Tsachor et Welch (2016) les qualifications émotionnelles de ces mouvements pourraient avoir une origine adaptative et évolutionniste. Concernant la peur, par exemple, elles font le rapport entre les mouvements de retrait et de condensation du corps et les réponses motrices adaptées face à une situation dangereuse, dans la mesure où ces mouvements sont similaires à ceux produits lors de l'activation du système nerveux parasympathique en réponse au danger (p. 11). Ce mouvement de recul se retrouve bien dans le signe de la peur, de même que l'immobilisation du corps associé à une activation musculaire importante qui, selon les auteures est aussi utile pour rester immobile face à un danger. De même, les auteures font un parallèle entre une théorie évolutionniste de la tristesse et les mouvements qui y ont été associés. Ainsi, selon elles, la tristesse est provoquée par la rencontre de l'individu avec un obstacle, ce qui lui demande d'économiser son énergie et d'éviter les confrontations avec des animaux plus forts, par exemple, jusqu'à pouvoir retrouver suffisamment de force pour surmonter l'obstacle en question. Le parallèle avec les signes peut être fait, dans la mesure où ceux-ci ont naturellement évolués à partir de la gestuelle et qui portent en eux l'héritage de l'évolution de l'espèce.



Réfléchissons...

Si les caractéristiques toniques et posturales des signes font écho à celles des émotions, pouvons-nous les utiliser pour lier le symbole de l'émotion au vécu corporel de l'individu ?

De plus, en mettant en scène les émotions via les signes, est-il possible de favoriser le développement des capacités à reconnaître les émotions chez autrui, en les rendant visibles et reconnaissables ?

Les résultats des deux études, celle de Nummenmaa et al. (2014) et celle de Shafir, Tsachor & Welch (2016), sont intéressantes car ils suggèrent des pistes possibles à explorer dans un travail de soutien des capacités d'identification des émotions, tant chez soi-même que chez autrui. Ainsi, Shafir, Tsachor et Welch (2016) suggèrent notamment que l'exploration de comportements moteurs peut constituer un bon média afin de guider certaines personnes à expérimenter certaines émotions qu'elles auraient moins l'occasion de vivre (p. 12). Cela pourrait constituer une ouverture, une occasion d'élargir leur vocabulaire moteur (Tal Shafir, 2016b, p. 3).

Proposer ce type d'expérience auprès d'enfant en bas âge pourrait être pertinent dans une démarche de prévention et d'accompagnement dans le développement de leur sensibilité, ainsi que de leur capacité d'empathie. En effet, selon Tal Shafir (2016b), en plus que d'offrir des occasions d'expérimenter certains mouvements, offrir des occasions d'observer d'autres personnes faire ces mouvements permet d'apprendre à percevoir les émotions d'autrui et nourrit ses capacités d'empathie. Elle cite notamment les travaux de Catmur et al. (2007, 2008, p. 2) qui montrent le caractère plastique et développemental du système des neurones miroirs, qui joue justement un rôle essentiel dans les mécanismes d'empathie émotionnelle. Ainsi, ce système se développerait notamment à travers l'apprentissage sensorimoteur, au cours de la petite enfance, et resterait plastique après, donc sensible à de nouvelles expériences sources d'apprentissage. A ce sujet, Tal Shafir attire également notre attention sur les résultats des travaux de CalvoMerino et al. (2005, 2006, cité par Shafir, 2016b, p. 3) montrant une activation plus importante du système des neurones miroirs lors de l'observation de mouvements déjà expérimentés par la personne, et qui figurent donc dans son répertoire moteur, que lorsque celle-ci observe des mouvements qu'elle a peu ou pas expérimenté. Ces résultats suggèrent des capacités d'empathie plus importante pour les personnes ayant un vocabulaire moteur large. On peut donc faire l'hypothèse qu'une intervention portant sur la mise en corps des émotions en groupe peut contribuer à élargir leur répertoire moteur et représentationnel, et ainsi soutenir leurs capacités d'empathie.



Réfléchissons...

Signer peut-il permettre aux enfants d'expérimenter différentes qualités toniques, qu'ils.elles n'auraient pas l'habitude d'explorer ?

Signer en groupe peut-il permettre aux enfants de s'observer, de s'imiter et d'apprendre les un.es des autres quant à leurs attitudes corporelles et leurs manières d'incarner les émotions ?

Analyse des résultats de l'intervention :

Signer pour mieux représenter l'émotion, et ainsi mieux la reconnaître chez soi-même comme chez autrui



Pour rappel, l'intervention signée que nous avons proposé aux enfants des groupes des moyens et des grands était composée de :

- réunions signées hebdomadaires : explorations des signes des émotions, lecture d'histoires signées
- séances hebdomadaires en petits groupes : explorations motrices liées au thème des émotions.

L'analyse des notes de séances et des entretiens semblent suggérer que cette intervention ait eu des effets intéressants sur les capacités des enfants à lier leur vécu émotionnel à un concept, donc à symboliser leur vécu émotionnel par leur représentation.

Cet enrichissement de leurs représentations est le résultat d'une variété d'apports différents, proposés par les éducatrices des groupes et auxquels l'intervention en psychomotricité s'est

associée. Il serait difficile d'isoler précisément l'intervention à l'origine de telle ou telle évolution notée chez les enfants.

Cependant, l'analyse conjointe des notes de séances et des entretiens suggère en tout état de cause un apport intéressant de la possibilité donnée aux enfants de vivre corporellement certains aspects des émotions, via les signes, notamment. Ceux-ci leur ont ainsi permis de relier un mot avec un geste, d'incarner le concept de l'émotion.

Ainsi, Mme L, du groupe des moyens, nous dit :

« Il y avait vraiment ce lien avec les émotions, donc ça a enrichi et étayé ce travail. Ça donne un sens, finalement. Tu vois la colère [fait le signe], on voyait qu'ils y revenaient »

L'investissement affectif de ces moments privilégiés incluant les signes semble avoir permis aux enfants de les intégrer et de les réutiliser par ailleurs. D'autant qu'ils et elles en parlaient aussi en dehors de l'intervention, utilisant les signes que nous avons explorés ensemble...

“Ils étaient fiers de montrer que ça [fait le signe] c'était la colère, tout ça”

Mme G, groupe des grands

...en montrant les photos prises durant les séances et que nous avons affichées dans les salles de vie...

“quand on regardait les photos, là tout d'un coup ils vont montrer le geste”

Mme R, groupe des grands

...ou en chantant la chanson d'accueil des réunions signées...

« Il y en a des fois qui me demandaient “haut les mains, haut les mains”⁴³... »

Mme R, groupe des grands

ce qui permettait aux éducatrices et éducateurs de poursuivre le dialogue sur le sujet des émotions dans les groupes.

Tout ceci souligne la force du travail conjoint entre ce que les équipes ont mis en place dans les

⁴³

Note : « Haut les mains » est une chansonnette que j'ai créée pour mettre en jeu les mains et les signes dans une chanson d'accueil.

groupes et l'apport ponctuel des interventions utilisant les signes en psychomotricité. Il semble impossible d'allouer les effets observés à une intervention en particulier. Ils sont le résultat d'interventions conjointes et c'est ce qui en donne la force, comme nous l'indique Mme L, du groupe des moyens :

« Se retrouver dans l'autre salle, les photos, les images... pour faire des liens, je pense que c'est aussi la force de ce projet. Pour plus tard, qu'ils le réutilisent par eux-mêmes. »

C'est donc une combinaison de proposition qui a fait évoluer les capacités de représentation des émotions des enfants, au regard de l'analyse des données récoltées au cours des différents moments de l'intervention :

Premièrement, l'analyse des notes prises à l'issue de séances proposant une exploration de certaines des qualités toniques et motrices pouvant être caractéristiques de certaines émotions suggère que ces explorations ont permis à des enfants d'explorer des qualités toniques et motrices qui leur étaient moins habituelles.

Nous leur avons également proposé d'explorer plusieurs espaces, identifiés comme représentant une émotion figurant dans le livre la couleur des émotions.

Ainsi, pour les sensations corporelles qui peuvent accompagner la colère, nous leur avons proposé une activité élevant le tonus du haut du corps et des membres supérieurs : frapper un objet avec une frite, crier, taper du pied, etc. En amenant l'attention des enfants sur ces sensations corporelles, nous espérons provoquer la réflexion des enfants sur leur propre vécu corporel lié à leurs expériences émotionnelles et ainsi soutenir la conscientisation de leurs émotions.

Il est intéressant de constater que l'analyse des notes prises à l'issue de ces séances révèle des comportements d'exploration différents selon les enfants, en fonction des caractéristiques des explorations proposées. Tandis que certains enfants investissent préférentiellement des propositions dans lesquelles ils sont à l'aise, d'autres s'aventurent vers ce qui semble leur être moins connu –l'expression de la colère par exemple–, parfois avec le soutien d'un adulte.



Ainsi, Fabrice, un enfant qui affirmait régulièrement ne pas avoir peur bien que tout son être semblait dire le contraire, explore alors avec beaucoup de plaisir les sensations de peur dans le jeu et y revient lors du temps de jeu libre de la séance. Au contraire, Alexia, petite fille réservée qui s'était tenue à l'écart lors de l'exploration du jeu de la colère et avait préféré observer les autres enfants, y est revenue peu après, lors d'un temps de jeu libre. Elle avait alors pu explorer ses sensations corporelles-là plus tranquillement.

Au cours d'autres propositions destinées à inviter les enfants à explorer des qualités toniques différentes, à élargir leur répertoire corporel avec des qualités de mouvements plus variés que celles auxquels ils.elles sont habitués.es, nous avons pu observer des variations dans leurs aisance dans telle ou telle qualité de mouvement, qui semble être en rapport avec ce qu'ils et elles expriment préférentiellement.

Ce travail d'exploration des différentes qualités motrices constituant les émotions semble avoir contribué et nourri les représentations que les enfants se sont faites des émotions. Nous pouvons émettre cette hypothèse au regard des résultats que nous avons obtenus de l'analyse des notes prises à l'issue de séances proposant d'incarner les émotions sous forme de statues, que nous avons faite tant au début de l'intervention qu'à la fin.

Ces résultats montrent une évolution des capacités des enfants à représenter les émotions sous forme de mise en forme posturale, bien que se révèle une différence entre les groupes des moyens et des grands sur cette proposition. En effet, pour la plupart des moyens il était difficile d'incarner une émotion lors de la première séance de ce type, malgré le soutien apporté par l'adulte, ce qui suggère qu'ils ne se représentaient probablement pas bien le lien entre une posture et une émotion. Davantage d'enfants du groupe des grands, quant à eux.elles, pouvaient prendre une posture rappelant une émotion, de manière néanmoins assez limitée. Ils.elles adoptaient alors presque tous.les une posture bras croisés pour la colère, d'autres adoptant des postures sans lien apparent.

Nous constatons néanmoins une évolution notable de la variété des propositions pour la totalité des enfants. En effet, lors de la deuxième séance de la sorte, nous constatons des possibilités beaucoup plus riches d'exprimer corporellement les émotions, à partir des signes des émotions, qu'ils.elles commencent à bien connaître à ce moment-là. Ainsi, en groupe, ils.elles signent les

émotions, puis proposent d'autres manières d'incarner les émotions, s'imitant les un.es les autres et enrichissant mutuellement leurs propositions. Par exemple, à partir du signe de la colère, les enfants proposent de frapper leur torse comme des gorilles, puis adoptent une posture d'attaque, toutes griffes dehors et dents serrées, etc.

Cette diversification de leurs propositions semble montrer l'effet de l'utilisation des signes sur l'enrichissement de leurs représentations des émotions, ainsi que sur leurs possibilités d'incarner un ressenti de manière consciente. Il s'agit maintenant de savoir si cela peut avoir un effet sur leurs possibilités de reconnaître une émotion chez eux-mêmes et chez autrui.

L'analyse des observations rapportées par les éducatrices des groupes nous donne des indications à ce sujet.

Ainsi, la progression des enfants semble montrer que des représentations plus complètes des émotions leur ont permis de développer de meilleures compétences d'identification des émotions chez eux-mêmes.

« Je crois que Jeanne, Daniel... je crois que les autres aussi. Ils sont passé par un stade et puis quand on leur dit "comment ça va?" ils disent "non, ça va pas, je suis en colère", ou "je suis triste". Ils arrivent à détecter la bonne émotion. »

Mme L, groupe des moyens

De plus, les enfants semblent pouvoir concevoir leurs émotions de manière plus différenciée.

« c'est vrai que des fois les enfants, quand tu leur dis "triste" et "fâché", ils mettent un peu ça dans le même... maintenant ils font la différence entre ça et "fâché" »

Mme G, groupe des grands

Les observations des éducatrices suggèrent également que la mise en sens des émotions dans le discours et par le biais des histoires signées ont permis aux enfants d'intégrer une forme de narrativité dans leurs représentations des émotions, de les relier à des causes et à un vécu.

« Ils me disent "ba, je suis fâché, je suis rouge, parce que truc..." tu vois. Ils me donnent une explication à pourquoi ils m'ont dit "je suis fâché" »

Mme R, groupe des grands.

A la lumière de ces résultats, l'intervention signée semble avoir eu un effet de soutien à la représentation des émotions de manière à inclure la dimension corporelle. Globalement, nous constatons un effet réel sur les capacités des enfants à identifier leurs émotions et à les incarner dans le jeu. Ils.elles ont également pu relier leurs représentations des émotions à leur vécu, et l'intégrer dans une narration, ce que nous développerons ci-après.

A partir de la capacité des enfants à se représenter les émotions, il leur devient possible de les reconnaître et de les « réguler [...] de manière réfléchie »⁴⁴. Cela fait référence, selon nous, à la possibilité d'invoquer les compétences représentationnelles et symboliques au service de la régulation émotionnelle. En effet, une des stratégies de régulation des émotions est la possibilité pour l'enfant de lier son vécu à une représentation (Roskam, 2012 ; Saarni, 2011). A ce sujet, on ne peut s'empêcher de penser aux travaux de H. Wallon sur le sujet, qui écrit en 1970 : « la représentation enlève à l'émotion la part du réel représenté », dans son livre De l'acte à la pensée.

Ainsi, l'enfant peut se représenter son émotion. Peut-il alors la communiquer à autrui ?

2. Symboliser l'émotion : la reconnaître, la nommer et la transformer

Dans le chapitre sur le développement des stratégies de régulation, nous avons vu le rôle que jouait la communication dans le développement de stratégies de régulation, d'abord interpersonnelles puis intrapersonnelles.

⁴⁴ Cf définition de l'intelligence émotionnelle de Barrett et Gross, 2001, cités par Rudrauf, 2015, p. 721.

Nous avons également vu que les stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelles précédaient les stratégies intrapersonnelles et que les états émotionnels du bébé étaient d'abord apaisés par le contact avec ses proches, qu'il soit physique ou langagier (Rimé, 2012, p. 214). Ainsi, l'entourage de l'enfant utilise différentes stratégies, dont la verbalisation de ce qu'ils.elles perçoivent de la situation. Ils.elles nomment son expérience émotionnelle, et tentent d'en élucider les causes et effets, tout en tentant de l'aider à se réguler. Tous ces échanges accompagnent l'enfant dans sa prise de conscience de l'émotion qui le traverse.

C'est d'abord par la mise en mots des émotions de l'enfant par son entourage que celles-ci peuvent prendre sens pour lui.elle. En traduisant ce qui semble se passer pour l'enfant, son entourage lui prête son psychisme et agit de façon pare-excitante pour lui.elle. L'enfant peut alors intégrer cette mise en sens et l'utiliser comme façon de se réguler de manière autonome.

Il établit alors ce que Rimé appelle une « association émotion-interaction-cognition » (2012, p. 214), qui constituent des sortes de modèles de régulation émotionnelle. L'interaction langagière permet alors d'inscrire l'expérience émotionnelle dans une narration, un récit, qui lui apprend également à informer autrui de son état, puis à inscrire son expérience propre dans une construction culturelle. Toujours selon Rimé (2012, p. 215) ce processus d'intégration de l'émotion dans une appartenance culturelle renforce le sentiment de sécurité et de cohérence de l'enfant.



Réfléchissons...

Afin d'accompagner ce processus de mise en sens de l'expérience émotionnelle de l'enfant, de nombreux livres pour enfants mettent en récit les émotions.

En signant ces histoires, pourrions-nous proposer une mise en sens se rapprochant de l'expérience corporelle des enfants ?

De même que les signes accompagnent les enfants dans une expression de soi précédent l'émergence du langage oral, pourraient-ils soutenir la mise en mots de leurs émotions ?

Analyse des résultats de l'intervention :

Symbolisation des émotions et régulation émotionnelle



Les résultats de l'analyse des données récoltées indiquent une évolution des possibilités des enfants à symboliser leur ressenti émotionnel, que ce soit dans leur discours ou sous la forme graphique.

Ainsi, l'analyse des observations des éducatrices dans les groupes révèle l'effet que l'évolution des capacités des enfants à reconnaître et à exprimer leurs émotions, notamment en utilisant les signes, a eu sur le développement de leurs capacités de verbalisations. Elles sont en effet visibles au quotidien, comme le rapporte cette éducatrice :

« Et même dans leur comportement, entre eux, j'ai l'impression que ça a un impact, qu'ils arrivent plus facilement à s'exprimer sur leurs émotions. D'être aidés par des gestes »

Mme T, groupe des moyens.

Cette évolution des capacités de verbalisation des enfants a même été visible lors des séances, et notamment lors de moments de verbalisation sur les émotions, proposés à partir d'images connotées émotionnellement.

En effet, à partir de choix d'images faits d'abord au hasard, certains enfants ont peu à peu investi ce média pictural pour exprimer quelque chose de leur vécu émotionnel, en racontant une situation par exemple.

Figure 7 : Garçon mordu par un lézard, Caravage. 1593-1594.

Image choisie par un garçon pour représenter sa peur face à un autre enfant



Nous avons observé une évolution similaire quant aux moments de dessins proposés à l'issue des séances. Nous avons en effet noté que les enfants reliaient progressivement le dessin d'une émotion au dessin d'une situation ou d'un évènement qu'ils.elles avaient vécu.

Thibault, par exemple, a dit dessiner l'orage pour représenter la peur. Ou, comme le relève Mme R, éducatrices dans le groupe des grands, « *Lilia [...] avait dessiné l'araignée et elle m'avait dit que c'était la peur.* »

Nous avons également remarqué que la verbalisation des enfants autour de leurs dessins est devenue beaucoup plus riche, certains évoquant des éléments de leur vie quotidienne, de leurs goûts et dégoûts, etc.

3. Pouvoir réguler son émotion par rapport au contexte

Nous avons vu précédemment que soutenir la représentation des émotions peut permettre aux enfants de mieux les reconnaître et les communiquer à autrui. Nous avons également présenté les résultats de l'intervention signée que nous avons proposé aux enfants d'une E.V.E. concernant l'évolution de leurs capacités de reconnaissance des émotions, ainsi que leurs capacités de verbalisation et de transformation de leur éprouvé.

Il s'agit maintenant de déterminer si cela a eu un effet sur leurs capacités de régulation émotionnelle.

Analyse des résultats de l'intervention :

Effet sur la régulation émotionnelle

Plus que l'analyse de nos notes de séances, c'est l'analyse des entretiens avec les éducatrices des groupes qui donne le plus d'indications sur les possibilités de régulation émotionnelle des enfants, celles-ci étant plus sollicitées dans les groupes.

Les éducatrices relèvent que, pour certains enfants qui ne semblent pas encore avoir



suffisamment développé le langage pour pouvoir l'utiliser pour réguler leurs émotions, il paraît plus difficile de se réguler autrement que par l'acting, comme le souligne Mme T., éducatrice du groupe des moyens :

« C'est [...] un enfant qui est très très éveillé, intellectuellement parlant. [...] mais physiquement et dans le développement du langage, il est encore petit. Donc il y a ce contraste qui fait qu'il va taper pour s'exprimer, parce que ça le frustrer qu'on ne comprenne pas »

A travers l'analyse de ces entretiens, nous constatons que ces enfants ont été davantage en mesure de prévenir ou de remplacer l'acting par d'autres réponses, notamment par l'utilisation du signe de l'émotion correspondante.

« Notamment Daniel, [...] qui porte sa colère depuis des semaines, vraiment il disait "je suis en colère" [fait le signe de la colère]. Oui, il a bien, bien réutilisé »



Mme L, groupe des moyens.

« Il a intégré les différentes émotions, [...] il arrive quand même mieux à... ben quand il est fâché... [...] plutôt que taper... Ça arrive encore régulièrement mais je pense quand même que oui, il y a quelque chose qui s'est passé... »

Mme T, groupe des moyens.

Plusieurs éléments qui ressortent des entretiens mettent en évidence également l'effet valorisant que peuvent avoir l'utilisation de signes pour certains enfants, notamment pour ceux et celles qui sont moins à l'aise dans la communication verbale. Ces derniers sont souvent en difficulté en collectivité lorsque les autres enfants commencent à parler et à changer de mode d'interaction. Dans ces cas-là, le signe peut servir à pallier les difficultés interactionnelles qu'ils et elles peuvent rencontrer et permettent parfois de les valoriser et de leur redonner une place plus active dans le groupe, comme le souligne ici Mme T :

« Quand elle est dans un groupe, avec les autres devant, elle est très très réservée. Elle va commencer à se mettre les mains dans la bouche, elle ne veut pas parler [...] mais tu la regarde jouer seule, en jeu libre, limite elle mène le jeu. [...] avec les signes, j'ai l'impression que ça l'aide... elle utilise ses mains donc il n'y a pas forcément besoin de parler quoi. »

Conclusion

En bref, il semble que les résultats de cette analyse montrent les effets tangibles de l'utilisation de signes auprès d'enfants d'âge préscolaire, que ce soit dans une fonction de soutien à l'acquisition du symbolisme et du langage, que dans un accompagnement du développement de stratégies de régulation émotionnelles.

Ces résultats nous ont inspiré le schéma suivant, résumant ce que les signes semblent solliciter dans le développement :



3. Discussion

Cet aller-retour entre la théorie et la pratique nous a permis de dérouler un fil de réflexion sur l'utilisation des signes en psychomotricité qu'il convient maintenant de discuter.

Concernant notre première hypothèse, notre intérêt nous a mené à explorer les différents processus sous-tendant l'acquisition du symbolisme dans la petite enfance. Nous avons ainsi essayé de comprendre ce qui était suscité par les signes dans ce développement, et notamment ce qui semblait soutenir le processus de représentation du monde par des symboles.

Les résultats que nous avons observés lors de l'intervention que nous avons proposée auprès d'enfants fréquentant une E.V.E. ont permis d'avancer dans notre réflexion en tentant de faire sens de nos observations et de celles de membres de l'équipe éducative au regard de ce que la littérature propose.

Ainsi, nous avons isolé plusieurs effets remarquables que les signes ont semblés avoir sur les enfants, notamment sur leurs capacités d'attention sur la situation de communication et leurs comportements d'imitation, c'est-à-dire sur deux processus essentiels dans le développement de l'intersubjectivité et dans le processus de représentation. De même, nous avons observé que certain.es enfants ont par la suite tenté de réutiliser les signes dans des situations de communication, ce qui suggère possiblement l'acquisition de la fonction symbolique.

Nous souhaitons toutefois rappeler que ces résultats sont issus d'une recherche qualitative. Dès lors, ils n'ont pas pour ambition d'être généralisés, ni de faire office de « preuves ». D'autant plus que cette intervention s'est adressée à des enfants au développement a priori ordinaire, ne montrant pas de difficultés majeures dans l'acquisition du symbolisme. Nos résultats ne « prouvent » donc en rien un effet des signes sur l'acquisition du symbolisme.

Cependant, nous pensons pouvoir interpréter ces résultats comme des pistes de réflexion, sorte de contribution à une recherche sur l'intérêt que pourraient avoir les signes auprès de bénéficiaires d'une intervention en psychomotricité.

Ainsi, bien que nous ne puissions pas affirmer que les signes aient eu un effet direct sur l'acquisition du symbolisme des enfants, nous pouvons témoigner que nous avons trouvé un formidable médiateur à la communication dans les signes.

En effet, dans chacun des groupes d'âge, l'intérêt réel manifesté par les enfants ont montré pour les comptines et les histoires signées a été surprenant notamment dans la façon dont certains se les ont appropriés, tant dans la communication que dans la relation. En nous offrant un espace de rencontre et d'échange dans lequel nous avons pris plaisir à signer ensemble, les signes nous ont permis d'associer le corps à la communication, et même de le mettre sur le devant de la scène.

Ainsi, en mettant en jeu le corps de l'enfant et de l'adulte dans leur dimension communicationnelle, en jouant de l'association de différentes variantes signifiantes comme le tonus, la posture, le rythme et les sonorités de la voix, les mimiques... il nous a semblé que nous avons trouvé un support pour adapter notre mode de communication aux capacités de compréhension des enfants, comme Gauthier et Lejeune (2008) l'écrivent déjà à propos des comptines... Nous pensons également faire le lien avec les apports de Golse sur l'accès progressif de l'enfant à l'intersubjectivité (2005) dans la mesure où l'utilisation des signes dans des comptines ou des histoires nous a permis de proposer à l'enfant de vivre une expérience relationnelle multisensorielle propice au « mantèlement des sensations » et donc au rassemblement des sensations dans un tout cohérent et rythmé. Nous émettons donc l'hypothèse que cela favorise la convergence des noyaux d'intersubjectivité primaire de l'enfant, qui peut alors vivre un moment d'intersubjectivité primaire avec son partenaire (Golse, 2005)⁴⁵, ce qui pourrait expliquer l'effet que nous avons remarqué des signes sur les capacités d'attention des enfants. Notre hypothèse est donc que l'utilisation de signes permet de soutenir ce processus.

L'apport des signes au soutien des processus de représentation, montre, par les résultats obtenus au cours de l'intervention portant plus spécifiquement sur les émotions que des pistes de réflexion intéressantes peuvent être exploitées.

⁴⁵ Cf *supra* p. 35

En effet, les signes se sont montrés particulièrement intéressants pour accompagner les enfants à mieux reconnaître leurs émotions et à symboliser leur vécu, dans la mesure où ils ont permis d'inclure une dimension corporelle à cette découverte amorcée par le biais de livres, d'images, etc. Ils ont ainsi permis de mettre les émotions en forme corporellement, de commencer un jeu autour de l'expressivité corporelle et de la symbolisation d'éprouvés corporels. Nous avons également observé le plaisir avec lequel les enfants utilisaient les signes pour jouer à incarner les émotions.

Signer nous a donc engagés à parler des émotions de façon plus ludique et positive, en évitant l'écueil de n'en parler que lorsqu'elles « posent problème » dans le groupe. En effet, nous avons constaté que c'était parfois le cas, les émotions n'étant parfois nommées que lorsqu'elles sont « trop là », c'est-à-dire trop envahissantes pour le groupe. Ceci au risque de ne pas parler de toutes les émotions, certaines étant plus socialement « acceptables » que d'autres.

Les observations des résultats sur les capacités de régulation émotionnelle de certains enfants soutiennent *a priori* notre deuxième hypothèse⁴⁶, dans la mesure où elle a permis aux enfants comme aux adultes de trouver et d'adopter des codes communs pour que les enfants aient des outils afin de s'adapter émotionnellement au fonctionnement du groupe.

De plus, la possibilité de signer les émotions ensemble s'est révélée être un excellent point de départ pour suggérer d'autres activités suscitant l'expressivité corporelle, intégrant le contenu des séances et poursuivant la réflexion sur les émotions par d'autres biais.

En définitive, la réflexion nous a conduites à penser que l'intérêt de l'utilisation des signes en psychomotricité ne réside pas nécessairement dans la nature même des signes, mais dans le fait que ceux-ci nourrissent l'expressivité corporelle et prolongent l'utilisation de la gestuelle dans la communication.

Cette dernière réflexion fait écho à un questionnement ayant émergé au cours du Focus groupe, quant à l'intérêt de l'introduction d'une nouvelle technique basée sur les signes, lorsque nous utilisons déjà naturellement la gestuelle. De plus, pour plusieurs personnes présentes, l'existence de plusieurs langues des signes, comme de plusieurs techniques utilisant les signes

⁴⁶ Cf supra p. 31

pouvait entraîner de la confusion chez les personnes avec lesquelles ces techniques sont utilisées. Ce questionnement est également ressorti lors de plusieurs entretiens menés avec les éducateurs et éducatrices des groupes des petits qui se demandaient si l'utilisation conjointe de comptines signées et de comptines à gestes n'allait pas désorienter les enfants.

Pourtant, il ressort de nos observations dans les groupes que la coexistence de différentes manières d'illustrer les comptines corporellement n'ait pas eu d'impact sur la compréhension des enfants. Ce point de vue a été confirmé lors des entretiens. Cependant, les enfants concernés ne rencontraient pas de difficultés particulières pour développer le symbolisme, nous devons donc nuancer notre propos dès l'instant que nous souhaiterions utiliser les signes auprès de personnes ayant des besoins particuliers. Dans ce cas-là, il peut paraître nécessaire de coordonner les acteurs et actrices de la prise en charge sur une manière de signer un objet en sorte d'éviter d'ajouter un facteur de confusion pour l'utilisateur.

Il me semble cependant que plus que de savoir *quoi* utiliser, l'important est plutôt de savoir *comment* et *pourquoi*. Ici, le *pourquoi* de l'utilisation nous renvoie aux objectifs de l'intervention, liée au mandat du/de la psychomotricien.ne sur son lieu de travail.

A ce sujet, il apparaît que ce travail permet d'ouvrir une réflexion sur la façon dont les signes peuvent répondre à certains objectifs de travail posés par le/la psychomotricien.ne. Ainsi, l'intervention signée dont les résultats alimentent le présent mémoire a été conçue pour répondre à un mandat de prévention, promotion de la santé et dépistage, dans la mesure où elle a été proposée aux enfants d'une E.V.E..

Dans ce cadre et en regard de nos résultats, il semble que l'intervention que nous avons proposée fait écho à l'un des axes de travail du/de la psychomotricien.ne travaillant dans un cadre préventif selon Wauters-Krings (2012, p. 105), à savoir :

- accompagner les enfants dans le développement de leur motricité expressive, en leur proposant d'explorer les possibilités d'utiliser leur corps et la motricité comme moyen de communication, et notamment pour exprimer des émotions.

De surcroît, il semble que les pistes explorées sur ce que suscitent les signes dans le développement du langage indiquent que de telles interventions pourraient jouer un rôle dans la prévention de troubles et de retards de langage.

En effet, pour prévenir certains retards de langage, Oliver Sacks (1989) souligne l'importance de la mise en œuvre de mesures préventives afin de tenter d'agir en amont sur les risques de développement de troubles de langage. Il conseille alors de se pencher plus spécifiquement sur les dialogues préverbaux. Il est rejoint dans cette analyse par Golse (2005, p. 123), qui préconise notamment l'étude des prérequis au langage verbal pour prévenir la dysphasie, par exemple. Or, les résultats de ce mémoire suggèrent que les signes peuvent justement avoir un effet sur certains prérequis, dont l'attention conjointe et l'imitation.

De ce fait, nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent constituer un bon outil de prévention de potentiels troubles ou retards de langage. Ce point pourrait faire l'objet de futures recherches.

Concernant la perspective de recherches ultérieures, il ne serait pas sans intérêt d'explorer la question de l'utilisation des signes dans le cadre d'une prise en charge thérapeutique. Ainsi, il serait sans doute intéressant d'investiguer l'effet de leur utilisation sur les comportements d'imitation motrice d'enfants atteints de TSA, par exemple. Pourraient-ils jouer un rôle de soutien ou d'ouverture à la communication en accentuant les caractéristiques de l'interaction ?

Même, il serait intéressant d'investiguer plus avant ce que signer suscite quant à d'autres aspects de l'organisation psychomotrice — pistes que nous avons dû abandonner pour ce travail. Quels effets pourraient-ils avoir sur le développement de :

- la conscience corporelle,
- l'intégration du schéma corporel,
- l'investissement affectif du corps par le biais de l'utilisation du corps comme d'un lieu de communication ludique, ce qui aurait peut-être un effet sur l'image du corps,
- la motricité fine et les coordinations manuelles...

À ce stade, il semble que ce travail a contribué au défrichage de ce que suscitent les signes dans le développement de l'individu. Par rapport à notre questionnaire initial, nous avons tenté de clarifier ce que notre intuition nous avait fait pressentir, à savoir le rôle des signes dans le processus de représentation du monde, et donc de compréhension. Ce travail

nous a également permis d'expérimenter et de faire exister les signes dans le cadre d'une pratique psychomotrice, ce fut donc un enrichissement personnel certain.

IV. Conclusion : enrichissement personnel et perspectives professionnelles

Mener ce travail a été pour moi une aventure dont les racines se plongent à la fois loin dans une fascination personnelle pour la LSF puis dans une recherche personnelle et professionnelle. Les résultats de celle-ci portent en eux des fruits qui favoriseront une ouverture vers de nouvelles réflexions et recherches.

A titre personnel, ce travail m'a donné la possibilité d'explorer une thématique qui m'intriguait et me questionnait, notamment sur la place du corps dans les processus de symbolisation du réel.

Le plaisir que j'ai eu à apprendre la LSF et à utiliser mon corps pour signifier en incarnant le réel, à jouer de cette « musique du silence » si caractéristique au dialogue de Sourds m'avait souvent interpellée sur ce que signer suscitait chez moi. Et donc, pourrait potentiellement susciter chez autrui. À cet égard, l'intervention signée menée avec les enfants d'une E.V.E. a été particulièrement enrichissante.

Professionnellement, ce travail m'a donné l'occasion de construire un pont entre mon exploration personnelle des signes et ma pratique en tant que psychomotricienne.

Je pense avoir trouvé un outil intéressant à emporter dans ma valise, dont je pense l'utilisation riche et transposable auprès de diverses populations, selon les objectifs de la prise en charge ou de l'intervention. Il s'agira donc d'en poursuivre l'exploration, et d'expérimentations en expérimentations, de lectures en lectures, de questionnements en questionnements, l'améliorer.

Ma conclusion sur cette recherche est donc la suivante : si l'outil est important, c'est son utilisation qui en détermine la pertinence.

Merci pour votre intérêt.



Bibliographie

Arnould, L. (1904). *Marie Heurtin ou l'accès à la communication d'une sourde-muette-aveugle de naissance*. Paris : H. Oudin. Numérisé et disponible

<https://ia801807.us.archive.org/29/items/MarieHeurtin1904/Marie%20Heurtin%201904.pdf>

Association Soutien Gestuel VD (2015). Historique et principes. Consulté le 26/10/2018 sur <http://soutiengestuel.ch/accueil/historique/>

Baleyte, J-M. (2005). Discussion de la conférence de Jacqueline Nadel : “l’imitation : un langage sans mots, son rôle chez l’enfant atteint d’autisme”. *Neuropsychiatrie de l’enfance et l’adolescence*, 53, 384-385.

Barrett, L. & Gross, J. (2001). Knowing what you’re feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and emotion*, 15 (6), 713–724. doi: 10.1080/02699930143000239.

Bekier, S., Guinot, M. (2015).. Equipement et compétences du nourrisson. Dans P. Scialom, F. Giromini, J-M Albaret (Ed.), *Manuel d’enseignement de psychomotricité* (161-200). Marseille : Solal.

Bertin, F. (2013). Les sourds, l'affirmation d'une identité. *Sciences Humaines*, 253,(11), 29-29. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2013-11-page-29.htm>.

Bouhier-Charles, N. (2014). *Communiquer par signes avec bébé : pour approfondir le lien parent-enfant*. Thonex : Jouvence

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. ISSN 1478-0887 <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cajal, M. (2013). *Surdités, implants cochléaires et impasses relationnelles : les enfants inouïs*. Toulouse : Erès.

Cataix-Nègre, E. (2017). *Communiquer autrement*. Louvain-La-Neuve : DeBoeck.

Ciarrochi, J., Heaven, P. & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31, 565–582. doi:10.1016/j.adolescence.2007.10.004

Corballis, M. (2001). L'origine gestuelle du langage, *La Recherche*, n°341, pp 35-39.

Damasio, A. & Carvalho, G. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 143-152. DOI: 10.1038/nrn3403

Damasio, A. (1994). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

De Broca, A. (2009). Développement psycho-affectif et cognitif. In *Le développement de l'enfant*, pp 93-140. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-2-294-70725-4.50008-2>

Elix (2018). Dictionnaire vivant en langue des signes. Consulté le 07/11/2018 sur <https://www.elix-lsf.fr/dictionnaire/>

Evans, C. (2011). La méthode des focus groups, Service Études et Recherche de la Bibliothèque Centre Pompidou, pp1-6. Consulté le 26/10/2018 sur http://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie%20d%27enquete/PDF_methodo_2011_focus%20groups.pdf

Fivaz-Depeursinge, E. (2001). Corps et intersubjectivité. *Psychothérapies*, 21(2), 63-69.

Garcia, J. (2002). *Sign with your baby: How to communicate with infants before they can speak*. Seattle : Northlight Communications Inc.

Gauthier, J.-M. ; Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 413-421. doi:10.1016/j.neurenf.2008.04.009

Gergely, G., Koós, O. & Watson, J. (2002). Chapitre III. Perception causale et rôle des comportements imitatifs des parents dans le développement socio-émotionnel précoce. Dans *Imiter pour découvrir l'humain: Psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit* (pp. 59-81). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.nadel.2002.01.0059.

Golse, B. (2005). Les précurseurs corporels et comportementaux du langage verbal. Dans *Au commencement était la voix* (pp. 117-127). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.konop.2005.01.0117.

Golse, B. (2006). De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation). *Le Carnet PSY*, 109(5), 25. <https://doi.org/10.3917/lcp.109.0025>

Golse, B. (2010). Du concept de dialogue tonique au concert d'interactions. *Thérapie psychomotrice et recherches*, 162, 6-17.

Golse, B. (2016). Des sens au sens: La place de la sensorialité dans le cours du développement. *Spirale*, 80, (4), 185-196. Doi:10.3917/spi.080.0185.

Golse, B. et Haag, G. (2018). Introduction au moi corporel [Vidéo en ligne]. Psynem, consulté le 26/10/2018 sur http://www.psynem.org/Hebergement/Cippa/Activites/Espace_professionnel/Videos/Haag_moi_corporel

Grémion, J. (1991). *La planète des sourds*. Paris : S. Messinger

Haag, G. (2005). Communication préverbale dans le développement précoce et à l'émergence des états autistiques. Ressemblances et différences. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 53, 349–353. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2005.10.010>

Haag, G. (2010). Approche du premier fonctionnement de la pensée et des premières formes de représentations. Dans Emmanuelli, M. et Suarez-Labat, H. (Ed.) *L'examen psychologique du jeune enfant* (pp. 57-69). Toulouse : ERES. doi:10.3917/eres.suare.2010.01.0057.

Heenen-Wolff, S. (2012). Approche psychanalytique de la régulation des émotions. Dans Mikolajczak, M. et Desseilles, M. (Ed.), *Traité de régulation des émotions* (pp.169-182). Bruxelles : De Boeck.

Houzel, D. (2005). La communication et ses troubles. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 53, 329. <http://www.em-consulte.com/showarticlefile/38286/main.pdf>

Incarbone, S. (2015). *Regard sur l'utilisation du programme Makaton auprès de personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme et qui présentent des comportements-défis*. Genève : Haute Ecole de Travail Social. Travail de Bachelor.

Kaës, R. (2008). Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, 65,(3), 763-780. doi:10.3917/ado.065.0763.

Keller, H. (1903, rééd. 2001). *Sourde, muette, aveugle*. Paris : Payot.

Korb, S. (2009). Chapitre 8 : la régulation des émotions. Dans Sanders, D. et Scherer R. (2009), *Traité de psychologie des émotions*, pp 259-288. Paris : Dunod.

Laborit, E. (2003). *Le cri de la mouette*. Paris : Pocket.

Livoir-Petersen, M-F. (2010). L'approche sensori-tonique et la question du morcellement. *Thérapie psychomotrice et recherches*, 162, 38-57.

Makaton Suisse Romande (2018). Le *Makaton*. Consulté le 25.09.2018 sur <http://www.makaton.ch/>.

Mazefskya, C., Whiteb, S. (2014). Emotion Regulation: Concepts & Practice in Autism Spectrum Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 23(1), 15-24. doi:10.1016/j.chc.2013.07.002

McFarland, D. (2009). *Le comportement animal : Psychobiologie, éthologie et évolution*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Meltzoff, A. (2002). Chapitre II. La théorie du « like me », précurseur de la compréhension sociale chez le bébé : imitation, intention et intersubjectivité. Dans *Imiter pour découvrir l'humain: Psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit* (pp. 33-57). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.nadel.2002.01.0033.

Miermon, A., Benois-Marouani, C. & Jover, M. (2015). Le développement psychomoteur. Dans P. Scialom, F. Giromini, J-M Albaret (Ed.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (161-200). Marseille : Solal.

Mikolajczak, M. (2012). Approche empirique (anc. Cognitive et comportementale) de la régulation des émotions. Dans Mikolajczak, M. et Desseilles, M. (Ed.), *Traité de régulation des émotions* (pp.149-167). Bruxelles : De Boeck.

Mikolajczak, M. et Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. Louvain : De Boeck.

Nadel, J. (2005). L'imitation : un langage sans mot, son rôle chez l'enfant atteint d'autisme.

Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 53, 378-383.

doi:10.1016/j.neurenf.2005.09.021

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & and Hietanen, J.K. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS*, 2, 646-651; <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>

Piaget, J. (1951). Causerie 3 : Les débuts de la représentation et de la fonction symbolique chez l'enfant. Manuscrit des enregistrements de J. Piaget faits à la radio suisse romande. Consulté le 26/10/18 sur http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP51_Texte_Causerie3.pdf

Prat, R. (2007). L'épaisseur du langage : comment vient-elle au bébé ? *Enfances & Psy*, 36, (3), 10-19. doi:10.3917/ep.036.0010.

Proust, J. (2002). Chapitre VIII. Imitation et agentivité : analyse de philosophie de l'esprit. Dans *Imiter pour découvrir l'humain: Psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit*(pp. 189-216). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

doi:10.3917/puf.nadel.2002.01.0189.

Rimé, B. (2012). Approche inter-personnelle de la régulation des émotions. Dans Mikolajczak, M. et Desseilles, M. (Ed.), *Traité de régulation des émotions* (pp.213-225). Bruxelles : De Boeck.

Robert-Ouvray, S., Servant-Laval, A. (2015). Le Tonus et la tonicité. Dans P. Scialom, F. Giromini, J-M Albaret (Ed.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (161-200). Marseille : Solal.

Robert-Ouvray, S., Servant-Laval, A. (2015). Le Tonus et la tonicité. Dans P. Scialom, F. Giromini, J-M Albaret (Ed.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (161-200). Marseille : Solal.

Roskam, I. (2012). La régulation des émotions chez l'enfant : une perspective développementale. Dans Mikolajczak, M. et Desseilles, M. (Ed.), *Traité de régulation des émotions* (pp.443-457). Bruxelles : De Boeck.

Rudrauf, D. (2015). Le vécu et l'éprouvé. Dans Sanders, D. (Ed.), *Le monde des émotions* (pp. 71-82). Paris : Belin.

Saarni C. (2011). Emotional Development in Childhood. In: Tremblay RE., Boivin M., Peters RDeV., (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Consulté en ligne le 02/11/2018 sur <http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>.

Sacks, O. (1989, éd.2015). *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*. Paris : Points.

Sage, I., Crosnier, M., Oppelsa, R. & Galliano, A-C. (2015). Prehension, adresse, gnosies, praxies. Dans P. Scialom, F. Giromini, J-M Albaret (Ed.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (161-200). Marseille : Solal.

Sanders, D. et Scherer R. (2009). La psychologie des émotions : survol des théories et débats actuels. In *Traité de psychologie des émotions*, pp 1-40. Paris : Dunod.

Schroeder, B. (2017). *Koko, le gorille qui parle* [enregistrement vidéo]. Carlotta Films : Allerton Films.

Shafir, T., Tsachor, R. & Welch, K. (2016). Emotion Regulation through Movement: Unique Sets of Movement Characteristics are Associated with and Enhance Basic Emotions. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02030

Shafir, T. (2016b). Using Movement to Regulate Emotion: Neurophysiological Findings and Their Application in Psychotherapy. *Perspective*, 7, 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01451

Signes2mains (2018). *Origine*. Consulté le 27.09.2018 sur <https://signes2mains.jimdo.com/concept/origine/>

Souty, J. (2002). Les sourds, une « ethnie » à part ?, *Sciences Humaines*, n133, consulté le 29/10/2018 sur https://www.scienceshumaines.com/les-sourds-une-ethnie-a-part_fr_2753.html

Trevarthen, C. & Aitken, K. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, vol. 15,(4), 309-428. doi:10.3917/dev.034.0309.

Wauters-Krings, F. (2012). *(Psycho)motricité : soutenir, prévenir et compenser*. Bruxelles : De Boeck.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Annexes

ANNEXE 1

Bibliographie spécifique aux livres lus et signés lors des réunions dans les groupes :

Brière-Haquet A. (2012). *Paul*. Ed Frimousse : Paris.

Browne, A. (2011). *Parfois je me sens...* Ecole des Loisirs : Paris.

Carrier, I. (2011). *La petite mauvaise humeur*. Ed. Les trésors biblioquet : Vineuil

D'Allancé, M. (2001). *Grosse Colère*. Ecole de Loisir : Paris.

Doray, M. (2014). *Un câlin*. Edition MeMo : Nantes.

Dufresne, R., Chebret, S. (2016). *Les émotions, ça chahute un peu, beaucoup, énormément*.
Les éditions du Ricochet : Nice.

Maubille, J. (2008). *Clic, clac... C'est le loup ?* éditions Ecole de Loisir : Paris.

Van Genechten, G. (2012). *Bravo petit Poisson !* ed Miyabe : Namur.

ANNEXE 2

Le contenu des séances (pour les groupes des moyens et des grands)

<p>Cycle 1 : Introduction à l'expression gestuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil : Introduction aux signes des émotions - Jeu sur l'orientation sonore dans la salle + jeu avec un casque anti-bruit : prise de conscience de l'importance de l'ouïe et de la gestuelle. - photo polaroïd : mise en corps d'une émotion. Inclue dans leur cahier des émotions - Dessin d'une émotion sur la première page de leur cahier des émotions.
<p>Cycle 2 : Le voyage des émotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu de rappel des émotions de base + des signes des émotions. - Déplacements entre plusieurs espaces de jeu dévolus aux émotions. - Utilisation d'images de peintures d'artistes évoquant des émotions - Dessin d'une émotion
<p>Cycle 3 : Les statues des émotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil : Jeu de rappel des émotions qu'ils connaissent + signes - Jeu de mise en forme d'un pantin articulé > faire voir une émotion aux autres enfants. - Jeu des statues (pour les plus grands) : modifier la posture d'un enfant, lui faire prendre la forme d'une émotion. Ou 1, 2, 3 soleil, pour les plus petits (+émotions). - Photos de groupe : mettre en forme les émotions.
<p>Cycle 4 : Les masques des émotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil : Visionnage d'un extrait vidéo de Charlie Chaplin (l'expressivité corporelle est forte). Verbalisation de ce qu'on en a compris. - Essai de masques neutres et de loups, déguisements avec des foulards. Présence d'un miroir. - Danser en musique en incarnant deux qualités toniques différentes : l'éléphant et le grillon, la tristesse et la joie. Tous ensemble puis par groupes (objectif : se voir et être vu) - Dessin des impressions de ce spectacle.

ANNEXE 3

Grille d'entretien pour les éducateurs et éducatrices de la petite enfance

Je suis étudiante en troisième année de psychomotricité et je fais actuellement mon Travail de Bachelor sur l'utilisation de signes empruntés à la langue des signes dans le travail avec des enfants d'âge préscolaire. Le but est de voir si les signes peuvent être un outil pour accompagner le développement du symbolisme (compris comme faculté d'utiliser des symboles pour désigner des choses, comme dans le langage) et de la régulation des émotions.

Cet entretien me permet d'avoir votre point de vue sur ce sujet, en tant qu'expert.es du travail avec les enfants en crèche et parmi les principaux témoins de leur développement.

L'entretien sera enregistré afin de faciliter le processus de récolte des données, si vous êtes d'accord. Votre anonymat sera maintenu et le contenu de vos propos sera fidèlement respecté. L'enregistrement sera détruit après son utilisation pour ce travail. Vous pouvez vous retirer de la recherche à n'importe quel moment.

Sentez-vous libre d'exprimer votre opinion, même s'il est négatif. Cela n'en sera que plus formateur pour moi et plus riche pour mon travail de recherche.

- Les signes

Quelles préconceptions aviez-vous de l'utilisation de signes avec des enfants d'âge préscolaire ?

Maintenant que vous avez pris part à une intervention en psychomotricité incluant les signes, quelles idées en avez-vous ? Quelles sont vos impressions générales ?

- Observations

Concernant votre observation des enfants du groupe, pensez-vous que cette intervention ait eu un effet sur eux.elles ?

Pensez-vous que cette intervention ait pu avoir un effet sur l'acquisition du langage ?

Avez-vous remarqué un effet sur leurs possibilités de s'exprimer, de reconnaître et de nommer des émotions ?

- Avez-vous perçu cette intervention en psychomotricité incluant les signes comme complémentaire à votre projet éducatif ?