

Cultiver

Collection Mille et un bébés

dirigée par Patrick Ben Soussan

Des bébés en mouvements, des bébés naissant à la pensée, des bébés bien portés, bien-portants, compétents, des bébés malades, des bébés handicapés, des bébés morts, remplacés, des bébés violents, agressés, exilés, des bébés observés, des bébés d'ici ou d'ailleurs, carencés ou éveillés culturellement, des bébés placés, abandonnés, adoptés ou avec d'autres bébés, des bébés et leurs parents, les parents de leurs parents, dans tous ces liens transgénérationnels qui se tissent, des bébés et leur fratrie, des bébés imaginaires aux bébés merveilleux...

Voici les mille et un bébés que nous vous invitons à retrouver dans les ouvrages de cette collection, tout entière consacrée au bébé, dans sa famille et ses différents lieux d'accueil et de soins. Une collection ouverte à toutes les disciplines et à tous les courants de pensée, constituée de petits livres – dans leur pagination, leur taille et leur prix – qui ont de grandes ambitions : celle en tout cas de proposer des textes d'auteurs, reconnus ou à découvrir, écrits dans un langage clair et partageable, qui nous diront, à leur façon, singulière, ce monde magique et déroutant de la petite enfance et leur rencontre, unique, avec les tout-petits.

Mille et un bébés pour une collection qui, nous l'espérons, vous donnera envie de penser, de rêver, de chercher, de comprendre, d'aimer.

Retrouvez tous les titres parus sur

www.editions-eres.com

Cultiver

Philippe Bouteloup
Agnès Chaumié
Chantal Grosléziat
Brigitte Lallier-Maisonneuve
Catherine Jeanne Mercier
Dominique Rateau
Laurence Salvadori

Mille et un bébés

ères

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBNPDF : 978-2-7492-2506-7
Première édition © Éditions érès 2000
33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Table des matières

La culture des bébés <i>Philippe Bouteloup</i>	7
Éveil du sens musical <i>Chantal Grosléziat</i>	17
Crèche en chanson <i>Agnès Chaumié</i>	31
Bébé est au spectacle <i>Brigitte Lallier-Maisonneuve</i>	43
« Elle danse pour les bébés » <i>Laurence Salvadori</i>	53
Des plasticiens et des bébés <i>Catherine Jeanne Mercier</i>	63
Et les livres... <i>Dominique Rateau</i>	71

Philippe Bouteloup

La culture des bébés

« Il n'est pas de société, si humble soit-elle, qui n'accorde une valeur éminente aux arts de la civilisation par la découverte et l'usage desquels l'humanité se sépare de l'animalité. »

Claude Lévi-Strauss, 1961

Au-delà des soucis d'hygiène et de mortalité infantile, il est un espace qui s'ouvre à nous aujourd'hui : celui des bébés et de la culture. Paradoxalement, l'amélioration générale du niveau sanitaire a créé de nouveaux besoins et problèmes. Le rétrécissement de l'espace éducatif et familial et une nouvelle organisation sociale n'ont pas été sans conséquences sur les modes de transmissions culturelles. Dans une société vouée à la performance et à son corollaire, la réussite, le débat fait rage, qui oppose d'un côté les tenants de l'éducation naturelle où l'enfant puise dans son environnement ce dont il a besoin, et de l'autre les adeptes du superbébé gavé d'appren-

Philippe Bouteloup, musicien, directeur de Musique et santé, Paris.

tissages précoces et prêt pour affronter les affres de la compétition.

Le mot culture, dans l'ancien français « couture », nous dit combien l'enfant est pris dans un tissu de relations multiples et diversifiées. Marie-José Chombart de Lauwe, en parlant du milieu de l'enfant comme « univers de socialisation », concept qui englobe les conditions géographiques, spatiales, socio-économiques, institutionnelles, culturelles et idéologiques, montre la complexité et la multitude des combinaisons possibles.

Pour le *Robert*, cultiver, c'est « élever dans un milieu (certains végétaux ou animaux) favorisant leur croissance ». Il a repris au latin le sens moral de « développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés ».

Le terme de culture désigne tantôt un ensemble de processus psychosociaux comme les pratiques, comportements, valeurs et représentations, tantôt les produits des activités humaines (produits culturels), mais aussi les efforts du sujet pour se développer et acquérir des connaissances, en un mot se cultiver.

Cognitiver la culture ?

Si la transmission de la culture se faisait auparavant au sein de la famille ou de l'environnement proche de l'enfant, il n'en est plus de même aujourd'hui.

Y a-t-il transmission ? Par quels canaux s'opère-t-elle ? Sur quelles valeurs s'appuie-t-elle ? Tout le monde s'accorde à dire

l'importance de la qualité d'environnement de l'enfant, environnement sensoriel, affectif, culturel.

Pour montrer à quel point le biologique et le social sont imbriqués, un psychologue canadien affirme que le comportement est dû en totalité au milieu et en totalité à l'hérédité. L'enfant n'est pas une plante à arroser, à « cultiver », comme dirait Bernard Lubat, musicien de son état et grand agitateur d'idées.

Dans son livre *La Dimension cachée* (1966), l'anthropologue américain E.T. Hall nous donne une définition implicite très éclairante de la culture lorsqu'il déclare étudier « ce type d'expérience profonde, générale, non verbalisée que tous les membres d'une même culture partagent et se communiquent à leur insu, et qui constitue la toile de fond par rapport à quoi tous les autres événements sont situés ».

S'interroger sur l'éveil de l'enfant, ce n'est pas une façon supplémentaire de circonscrire les différents temps du développement de l'enfant. Si cette notion correspond à un préalable aux apprentissages classiques, elle permet de considérer l'enfant, dès sa venue au monde, comme un être possédant des capacités, mais également soumis parfois à de rudes épreuves d'ordre familial, social, culturel. Il s'agit donc de lui apporter un ancrage, des valeurs, des outils qui lui permettent de trouver, en lui et autour de lui, suffisamment de ressources pour exister et se développer au mieux.

Il n'y a pas de cognitivisme de la culture, mais en revanche, on y trouve, du côté de l'artiste qui s'aventure sur le terrain des bébés, de l'intentionnalité, et cette intention ne trompe pas le petit d'homme.

Un éveil artistique

De quelle manière l'art et l'enfant peuvent-ils se rejoindre ? À partir de quel moment peut-on estimer que l'enfant est créateur ? Est-il possible qu'un artiste fasse partager sa passion, son interprétation d'une œuvre, son travail de création auprès de très jeunes enfants ? En un mot, l'art peut-il et doit-il concerner le petit enfant ?

L'enfant comprend sa langue maternelle avant de pouvoir s'exprimer par les mots. Bien avant de dessiner, il est sensible aux couleurs qui l'entourent, aux matières, aux formes. Bien avant de chanter, il est ouvert aux voix, aux bruits, aux musiques, et ses premières vocalisations augurent du langage à venir et du chant.

L'éveil artistique pose la question de la façon dont on va éveiller l'enfant à ces « objets culturels que seraient le livre, la musique, le spectacle, la peinture, l'art de savourer, de déguster un aliment, une boisson, une odeur ¹ ».

Jusqu'à la fin du Moyen Âge, l'art, au même titre que l'artisanat, se transmettait directement dans l'espace privé de l'atelier, du maître aux apprentis, dont certains étaient encore des enfants. Cette initiation passait par l'observation et la progressive mise à l'épreuve de ses capacités. La leçon se donnait par l'exemple, les savoirs étaient directement liés à l'expérience.

À notre époque, comme le souligne Renée Attias, psychologue, « la plupart des artistes sont enfermés dans leurs ateliers,

1. Patrick Ben Soussan, *Le Bébé, les livres et la culture*, revue *Spirale*, Éditions Érès, 1996, p. 8.

les œuvres d'art dans les musées ou les galeries, les images télévisuelles ont remplacé les récits dans les livres, et l'accès aux œuvres contemporaines est réservé à un cercle restreint de public averti ² », les lieux et les occasions de rencontre artistique pour l'enfant dépendant largement du rapport de sa famille aux biens culturels. Pour privilégier cette « connaissance d'un état de l'être », préconisée par un auteur ancien il y a quelques milliers d'années, le premier mode de transmission consiste en une mise en présence de l'artiste face à l'enfant. L'artiste modèle une sculpture, représente par les couleurs un paysage, interprète un morceau de musique, joue un personnage, travaille une chorégraphie... Aucune proposition ou sollicitation n'est faite à l'enfant. Le contact se fait à distance, l'artiste crée devant l'enfant et celui-ci « partage » l'intérêt que l'artiste porte à sa discipline, sa sensibilité, ses interrogations, son émotion.

Mais l'artiste peut aussi être pédagogue. Dans ce cas, il met son art au service d'une rencontre avec les enfants. Il suscite l'expression artistique de l'enfant, enrichit, accompagne ses productions. Il ne crée plus pour lui-même, il met en jeu sa créativité en écho à celle de l'enfant. Son art est aussi dans la manière de favoriser une qualité musicale, plastique, théâtrale ou chorégraphique. Il ne cherche pas à transmettre une technique, n'apprend pas la bonne manière de chanter, de danser, de parler, de dessiner. Sa mission est ailleurs : reconnaître et

2. Renée Attias, Christine Attali-Marot, Marc Caillard (sous la direction de), *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, Éditions Éveil culturel et petite enfance, 1995, p. 113.

donner « corps » au désir d'expression et de communication de l'enfant. Le « parler vrai » de Françoise Dolto répond à ce même processus, cette même exigence. « Il n'est jamais trop tôt pour parler vrai, pour parler à sa personne en lui laissant la place pour une réponse que nous n'entendrons pas puisqu'il n'a pas la parole pour parler, mais qu'en désir, il émettra ; une réponse non audible, mais le désir et le sujet sont là ³. » Cette réponse non audible quant au langage ne l'est plus du tout lorsque la matière d'échange est mélodie, mouvement, jeu de couleurs, car l'enfant, avant de s'exprimer par le langage, y parvient par toutes les autres médiations culturelles. Pour que ces médiations tissent une communication de personne à personne, l'artiste doit à la fois percevoir les capacités du jeune enfant et tenter de comprendre la valeur de son expression. Double interrogation pour approcher la spécificité de l'éveil artistique dans une démarche globale d'éducation.

Dynamique de vie

La proposition artistique ménage un espace de liberté, de silence (pour la musique), qui reconnaît l'expression de l'enfant pour que celui-ci s'ouvre à celle de l'adulte. Marie-France Castarède relate ce phénomène à travers le *babytalk* (*motherese*), à la fois langue du bébé et « parler au bébé » que les adultes emploient pour s'adresser à lui : « La mère régresse avec son enfant dans un véritable état de grâce [...] Plus que d'en-

3. Françoise Dolto, *Les Cahiers du nouveau-né 1 et 2*, « Naître et grandir », Éditions Stock.

seigner la langue, elle tente de communiquer par sa voix [...] Pour parvenir au langage, l'enfant doit être accueilli dans sa manière à lui de se dire et de communiquer, qui n'a rien à voir avec la langue parlée autour de lui. Il ne s'approprie la parole commune à tous que s'il a d'abord été reçu dans sa propre voix ⁴. » Dans le même ordre d'idées, une proposition artistique peut se nommer médiation. Elle met en résonance la vie interne du tout-petit à la réalité de la vie externe. Elle peut transformer des situations parfois difficiles, comme la séparation, en donnant à l'enfant les moyens de combler la solitude ou le manque. Elle renforce le sentiment de l'être cher à Winnicott, parce qu'elle s'appuie sur le partage d'un lien d'amour, passion artistique, relation véritable entre deux êtres. L'imaginaire prend sa source dans les premières relations. Et si l'objectif de ces rencontres enfant-artiste/enfant-artiste-pédagogue n'est pas d'apprendre le plus précocement possible à jouer de la musique, peindre ou danser... il est plutôt de laisser à l'enfant le temps du temps, celui de réaliser ses propres découvertes, apprendre à découvrir et apprendre avec les autres.

Renée Attias replace ces expériences « sans contraintes » dans le contexte des apprentissages : « L'impulsion créatrice expérimentée dans une relation satisfaisante introduit l'enfant au plaisir d'apprendre en jouant, et à la dimension symbolique ; cette impulsion sera relayée par le désir de connaissance, tellement fondamental pour réaliser les apprentissages que l'école propose : lire, écrire, compter [...] ⁵ »

4. Marie-France Castarède, *La Voix et ses sortilèges*, Éditions Les Belles lettres, Confluents psychanalytiques, 1991, p. 86.

5. *Op. cit.*, p. 144.

La culture, c'est avant tout de la transmission, et comme le furet, elle est passée par ici, elle repassera par là. La transmission culturelle, maillon indispensable à l'évolution des hommes, au maintien de leur créativité, semble aujourd'hui ne plus fonctionner si bien. L'éclatement géographique des familles, la vie citadine, l'altération des valeurs religieuses, l'incursion du télévisuel dans la vie familiale, rendent de plus en plus rares les occasions de partage, de fêtes et d'échanges culturels au sein des familles.

Selon D.W. Winnicott, pour que la culture soit appropriée par le sujet, il faut qu'elle entre dans l'espace où s'élabore son rapport à la réalité, à l'« aire intermédiaire d'expérience ». L'« espace potentiel » devient espace de jeu (*playing*) puis celui de la « culture ».

Passeur de culture

À une époque où il fallait dépasteuriser la crèche, les artistes sont entrés en scène. Il ne s'agissait bien évidemment pas de susciter des vocations, mais plutôt de permettre une imprégnation des acquis sensibles à travers cette rencontre.

Selon Burnet Tylor, ethnologue de la fin du XIX^e siècle : « La culture c'est la nature plus un sens », à savoir que les actes ne deviennent culturels que s'ils sont pris dans un contexte. Pour Albert Jacquard, la culture « c'est la nature plus l'aventure ». Ce rôle d'aventurier, de relanceur d'espérance ou de chercheur d'espérance, comme aime à l'évoquer Marcel Rufo, est fondamental, notamment dans les lieux de santé, comme en pédopsychiatrie ou en néonatalogie.

La culture doit permettre de retrouver ce plaisir de l'échange entre parents, enfants et professionnels. Pour les artistes, le rôle de passeur, passeur de culture comme l'évoquait Hélène Mathieu du ministère de la Culture, est censé apporter non des connaissances, mais des émotions. L'artiste rend ses rêves publics à travers des rencontres singulières et éphémères, mais jamais sans lendemain. Il est peut-être celui qui déclenche cette passion à travers la rencontre avec l'enfant. Il porte en lui cette passion.

L'artiste, chercheur de « demain »

Boris Cyrulnik a écrit sur les nourritures affectives ; il faudrait développer cette notion de nourritures culturelles, réfléchir également à une écologie sensorielle et sonore notamment. Nous sommes toujours frappés, dans les lieux d'accueil de la petite enfance, par cette disparité entre les surstimulations et le désert culturel d'autres endroits.

La culture est une nécessité et la condition de notre autonomie. Brecht le savait bien en écrivant : « La culture, qui est superstructure, ne doit pas être considérée comme une chose, un bien [...], mais comme un facteur d'évolution, et surtout comme un processus. » Et même si les richesses culturelles sont le lot commun de l'humanité, nous ne pouvons oublier que le rapport à la culture est conditionné par la classe sociale, le milieu, les origines.

Parents, artistes et spécialistes de la petite enfance, unissons nos voix, mais laissons un espace pour entendre l'enfant vocaliser.

Bibliographie

- Baudelot, O. ; Rayna, S. (sous la direction de). 1999. *Les Bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions*, n° 14, collection CRESAS, L'Harmattan.
- Beaulieu, D. (sous la direction de). 1993. *L'Enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, n° 139, Éditions Autrement, série Mutations.
- Cabanis, A. ; Janelle, C. 1993. *La Création et le petit enfant*, Éditions de l'Aube, collection « Monde en cours ».
- Pingaud, B. 1977. « Une tâche sans fin », dans D.W. Winnicott (sous la direction de), *L'Arc*, n° 69.
- Pujas, P. ; Ungaro, J. 1999. *Une Éducation artistique pour tous ?* Policultures/Erès.

Chantal Grosléziat

Éveil du sens musical

Sensorialité auditive

Le temps de la petite enfance est peut-être l'âge d'or de l'ouïe, comme en témoignent de nombreuses études audio-psychologiques menées cette dernière décennie. Les résultats montrent que les bébés disposent de capacités auditives tout à fait proches de celles de l'adulte, voire supérieures à celles de l'adulte au-dessus de 4 000 Hz ¹ (la zone exploitée préférentiellement par la parole va de 200 à 4 000 Hz ²). Il est par ailleurs probable que ses capacités d'at-

Chantal Grosléziat, directrice de l'association Musique en Herbe, elle est aussi l'auteur de : Les Bébés et la musique, premières perceptions et créations sonores et Bébés chasseurs de sons, aux Éditions Erès. Contact : Musique en Herbe, BP 103, 93130 Noisy-le-Sec. Tel/Fax : 01 48 40 66 19.

1. Hertz : Unité de mesure de la fréquence. Le nombre de vibrations par seconde détermine la hauteur d'un son.

2. Pour une description plus complète, voir Christoph Fassbender, « La sensibilité musicale du nourrisson », dans Irène Deliège, John A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p. 82.

tention, de motivation et de mémoire, inférieures à celles des adultes, induisent une diminution des résultats enregistrés.

Mais que signifie écouter, ou plutôt entendre, pour un tout-petit ?

Il semble bien qu'au tout début de la vie, l'usage de l'ouïe soit particulièrement relié aux autres modalités de la perception sensorielle.

Selon Bower (1977), le très jeune bébé perçoit l'information fournie par la vue, l'écoute et le toucher, comme un complément amodal. Il est aussi plus sensible à la synchronisation qu'aux différences perceptives des modalités, comme le montre l'expérience suivante : Spelke a montré à des nourrissons âgés de quatre mois un film sur lequel deux poupées sautaient chacune à une cadence différente, et il leur a fait entendre une séquence sonore dont le tempo correspondait à la cadence des sauts d'une des poupées. Les bébés dirigeaient leur premier regard vers la poupée dont la cadence du mouvement correspondait au tempo du son. Ces résultats apportent la preuve que les nourrissons peuvent associer ce qu'ils voient et entendent quand les stimuli auditifs et visuels sont temporellement synchronisés³.

Comme le *babytalk* qui accentue la musicalité de la parole pour attirer la curiosité du nourrisson et le maintenir en éveil, les attentions portées au bébé mettent en scène de multiples associations sensorielles : informations tactile (caresser, taper, frapper légèrement, pointer l'index), kinesthésique (faire

3. Expérience citée par Viviane Pouthas, « Le développement de la perception du temps », dans Irène Deliège, John Sloboda, *op. cit.*, p. 149.

faire un mouvement aux mains ou aux pieds du bébé) et visuelle (hocher ou incliner la tête).

L'enfant est renseigné sur les composantes musicales non par le seul biais du son vocal, instrumental ou de la parole, mais à travers un ensemble complexe d'associations sensorielles.

De nombreuses recherches montrent que le bébé est capable d'abstraire un élément temporel par exemple. La notion de rythme semble être traitée par le bébé indépendamment de son support sonore. Dans leur étude de 1982, Mendelson et Ferland ont familiarisé des nourrissons de 4 mois à une syllabe présentée avec un rythme régulier (II II II), ou irrégulier (III II III I). Ensuite, ils ont montré un film où une marionnette ouvrait la bouche au rythme sonore auquel les enfants avaient été familiarisés ou suivant le rythme nouveau. Ceux qui avaient été habitués au rythme régulier regardaient plus le stimulus visuel au rythme irrégulier et vice versa. Cette réaction à la nouveauté est interprétée comme une différenciation du rythme de la bouche de la marionnette par rapport au rythme de la séquence sonore mémorisée.

Ces résultats suggèrent que le jeune nourrisson est capable d'abstraire l'information temporelle des caractéristiques de la modalité sensorielle dans laquelle un événement ou un signal est présenté. Il est capable de la mémoriser et de la comparer à l'information temporelle qu'il a abstraite au cours d'une nouvelle stimulation ⁴.

4. *Ibid.*, p. 149.

De son côté, Daniel Stern évoque l'existence chez le bébé à partir de 2 mois, d'une représentation amodale encore « mystérieuse », qui peut être reconnue dans n'importe quel mode sensoriel. Il s'agit de caractères abstraits tels que les formes, les intensités et les figures temporelles. Concernant la forme, il rappelle l'expérience de Meltzoff et Borton en 1979, démontrant une correspondance entre le toucher et la vue. Après avoir sucé une tétine, des bébés de 3 semaines sont capables de la « reconnaître » visuellement. D'autres expériences sur la forme visuelle et sonore ont démontré que des bébés à qui l'on présente deux visages articulés des sons différents regardaient plus longtemps celui dont ils entendaient la voix correspondante.

Comme le montrent ces études, ce qu'entend un bébé ne peut être envisagé du seul point de vue de l'oreille. Celle-ci est un circuit essentiel, mais ne trouve son propre développement qu'en interaction constante avec d'autres systèmes de perception.

Daniel Stern présente à ce sujet la notion d'autosynchronisme, inventée par Condon et Ogston en 1966 : « L'autosynchronisme renvoie au fait que des parties séparées du corps telles que les membres, le torse et le visage ont tendance à se déplacer – en fait, doivent se déplacer – ensemble et synchroniquement à la seconde près, dans le sens où les commencements, les arrêts et les changements de direction ou de vitesse d'un groupe de muscles se feront de façon synchrone à ceux d'autres groupes musculaires. Cela ne veut pas dire que les deux bras doivent faire la même chose au même moment, ni que le visage et la jambe, par exemple, démarrent et s'arrêtent

ensemble. L'autosynchronisme permet à chaque partie du corps de dessiner son propre mouvement, de démarrer et de s'arrêter indépendamment, à condition d'obéir à une structure temporelle de base. »

Clarisse a six mois. En général très tonique, elle est plutôt calme et détendue aujourd'hui, comme sa compagne Carine, très intéressée par les hochets sonores que nous lui présentons.

Clarisse a opté pour un hochet fait d'un manche en tourillon avec, à son extrémité, quelques boules colorées en bois, attachées avec de la ficelle. C'est un jouet facile à garder en main. On peut à la fois s'intéresser au mouvement des boules et aux claquements qu'elles suscitent. Clarisse le connaît déjà, mais c'est la première fois qu'elle semble « jouer » avec.

(Allongée sur le dos, elle le regarde bouger devant ses yeux et chantonne une légère modulation qui passe du -e- au -a- approximativement sur une quinte descendante. Elle porte le hochet à la bouche, le goûte et vocalise à nouveau. Par intermittence, ses deux jambes se détendent énergiquement sur le sol. Elle rassemble ses deux mains sur le hochet, fait aller et venir une main et puis l'autre, le prend ensuite d'une main, égraine chaque boule de l'autre, chantonne à nouveau en les regardant. Puis elle secoue plusieurs fois le hochet d'un geste ample le long du corps, amorce une roulade sur le côté droit en s'accompagnant d'un cri à la fois très aigu et très doux. Un nouveau roulis de l'autre côté, elle se retrouve sur le ventre, pose l'objet, le touche du bout des doigts, chantonne son petit air, tel une respiration, puis fixe le sol, les deux mains plaquées, suivant les ombres qui bougent sur le lino ensoleillé.)

Au cours de cette exploration, Clarisse développe une écoute à la fois fluctuante et concentrée. En même temps qu'elle écoute les sons du hochet, de sa voix, elle est aussi attentive à chacun de ses gestes, détente des jambes, rotation du bassin, articulation de ses poignets autour du hochet, mou-