

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2010/2011

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Histoire d'un cheminement de la norme au sujet
Savana et Thomas : deux « sujets » questionnants

Présenté par

Mélanie DURAND

Née le 12/02/1986

Charlotte VARIN

Née le 24/09/1987

Président du Jury : Madame **Prévert Marie-Joëlle**, orthophoniste, chargée de cours à l'université de Nantes (département orthophonie).

Directeur du Mémoire : Monsieur **Baumard Jean**, orthophoniste, chargé de cours à l'université de Nantes (département orthophonie).

Membres du Jury : Madame **Pirard Le Poupon Jeanine**, psychologue-psychanalyste, chargée de cours à l'université de Nantes (département psychologie).
Madame **Prat Colette**, orthophoniste.

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

*« Le langage est la maison de l'être »
(Martin Heidegger)*

Sommaire

Introduction	1
---------------------------	----------

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

A Développement et progression du questionnement initial	3
---	----------

1 <u>Qu'en disent les étudiants ?</u>	3
--	----------

1.1 Choix de la méthodologie : une enquête par entretien.....	3
--	----------

1.2 Paramètres de la situation d'entretien.....	3
--	----------

<i>1.2.1 La population et le cadre de communication.....</i>	<i>3</i>
--	----------

<i>1.2.2 Le guide d'entretien et les stratégies d'intervention.....</i>	<i>4</i>
---	----------

1.3 Exploitation des résultats	5
---	----------

1.4 Conditions de validité	6
---	----------

2 <u>Origines de l'orthophonie</u>	7
---	----------

2.1 Prémices	7
---------------------------	----------

<i>2.1.1 Premiers pas : autour de la surdité</i>	<i>7</i>
--	----------

<i>2.1.2 Emergence de la discipline « orthophonie ».....</i>	<i>8</i>
--	----------

2.2 Développement de l'orthophonie en tant que profession.....	9
---	----------

<i>2.2.1 Un ancrage hospitalier : Suzanne Borel-Maisonny et les pionnières</i>	<i>10</i>
--	-----------

<i>2.2.2 Interactions avec le milieu pédagogique.....</i>	<i>11</i>
---	-----------

3 <u>Evolution et structuration de la profession</u>	13
---	-----------

3.1 Evolution des statuts.....	13
---------------------------------------	-----------

3.2 Extension des domaines de compétences de l'orthophoniste.....	15
--	-----------

3.3 Interactions avec d'autres disciplines	16
---	-----------

3.3.1	<i>L'apport psychanalytique</i>	16
3.3.2	<i>L'apport neuropsychologique</i>	18
3.4	Conclusion	19
4	<u>L'orthophonie aujourd'hui</u>	21
4.1	L'orthophonie	21
4.2	L'orthophoniste	23
5	<u>Autour de la norme</u>	29
5.1	La norme vue par les étudiants	29
5.2	La norme, le normal, le pathologique	35
5.2.1	<i>La norme</i>	35
5.2.2	<i>Le normal et le pathologique : l'apport de Georges Canguilhem</i>	35
5.2.2.1	Deux conceptions du vivant : système de lois ou organisation de propriétés ?.....	36
5.2.2.2	Distinction entre anomal et anormal.....	37
5.2.2.3	Distinction entre normal et pathologique	38
5.2.2.4	Définition de la santé du point de vue de la norme	39
6	<u>Un autre visage pour l'orthophonie, au-delà de la norme</u>	42
B	Approfondissements théoriques	45
1	<u>Langage, langue, parole, discours</u>	45
1.1	Langage	45
1.2	Langue	47
1.3	Parole	48
1.4	Discours	49
1.5	Les apports de la psychanalyse	51

1.5.1	<i>Le signifiant d'après Lacan</i>	51
1.5.2	<i>Langage et inconscient</i>	54
1.5.3	<i>L'inscription du sujet dans l'ordre symbolique</i>	55
1.5.4	<i>Comment l'enfant en vient-il à « prendre la parole » ?</i>	60
1.5.4.1	L'Autre du langage.....	60
1.5.4.2	Désir et langage	61
1.5.4.3	Ce que parler veut dire	63
2	<u>De la norme... au sujet</u>	66
2.1	Du trouble.....	66
2.2	... au symptôme.....	69
3	<u>Liens avec la pratique orthophonique</u>	80
3.1	Le symptôme en orthophonie	80
3.2	L'apport des marqueurs transversaux	88
3.2.1	<i>Langage et distance</i>	89
3.2.2	<i>Langage et identité</i>	93
3.2.3	<i>Langage et conciliation</i>	96
3.3	Conclusion	104

DEUXIEME PARTIE: PARTIE PRATIQUE

A	Organisation de l'étude	105
1	<u>Problématique</u>	105
2	<u>Hypothèses</u>	105
3	<u>Méthodologie</u>	106
3.1	Population de l'étude.....	106

3.2 Méthode de recueil des données	106
3.3 Analyse des résultats.....	107
B Savana	108
C Thomas	132
Conclusion générale.....	160
Bibliographie.....	163
Glossaire.....	167
Annexes.....	170

Introduction

« Pratiquer l'orthophonie suppose un savoir qui s'incarne dans un savoir-faire, véhiculé par un savoir-dire, animé par un savoir-être »¹.

Nos trois années de formation théorique nous apportent ce « savoir-faire » : un ensemble de connaissances, de techniques, qui nous donnent les moyens d'évaluer, de diagnostiquer et de « rééduquer » des troubles. Le « savoir-être », quant à lui, « véhicule les convictions » de l'orthophoniste, « sa force tranquille et sa consistance »². Nous utilisons notre « faire orthophonique » avec l'enfant selon son cheminement, selon la place que nous lui donnons en prise en charge, notre personnalité : selon notre façon d'être orthophoniste.

En orthophonie, il est souvent question de répondre à une demande de retour vers une norme, par exemple : parler comme les autres. Cette demande peut venir de l'enfant lui-même, mais aussi de ses parents, de l'école. Comment l'enfant s'approprie-t-il cette démarche ? Quelle est alors la place qui lui est donnée en prise en charge ?

Comment être orthophoniste tout en évitant de vouloir donner à l'enfant le chemin que nous pensons être le bon pour lui, sans être assujetti à une demande portant sur le symptôme ?

Comment donner à l'enfant une position de sujet dans la prise en charge, malgré les pressions normatives ?

Notre questionnement initial portera donc sur notre rapport à la norme en orthophonie.

Notre premier élan a été d'interroger des étudiants en orthophonie à ce sujet, aussi nous présenterons les modalités de ces entretiens dans un premier temps, tandis que nous en exploiterons les résultats tout au long de ce mémoire. En effet, nous avons entrepris ces entretiens en cherchant des réponses à notre questionnement. Les réponses apportées nous ont permis de progresser dans notre réflexion, de nous situer plus clairement dans notre recherche et dans notre abord de la profession.

Puis, nous retracerons la naissance de l'orthophonie et son évolution au fil du temps, afin de rechercher les origines de notre lien à la norme, ce qui nous permettra ensuite de mieux comprendre ce qu'est l'orthophonie aujourd'hui.

¹ Estienne, F. (2002). *La rééducation du langage de l'enfant. Savoir-faire-dire-être*. Paris : Masson, p.3.

² *Ibidem*, p.4.

Naturellement, nous axerons également notre réflexion sur les concepts de norme, de normal et de pathologique en faisant le lien avec notre profession.

Ce long cheminement nous permettra alors de nous détacher de ce questionnement sur la norme, pour recentrer notre problématique sur la recherche d'une pratique qui mettrait le sujet au cœur de la prise en charge. C'est avec cet objectif que nous approfondirons certains concepts théoriques, fondements de toute pratique orthophonique.

Tout d'abord, nous nous appuierons sur les apports linguistiques et psychanalytiques pour préciser les termes de langage, langue, parole et discours, et se pencher sur l'inscription du sujet au sein de la fonction symbolique, sur ce que parler veut dire.

Nous aborderons ensuite le symptôme du point de vue de la psychanalyse, c'est-à-dire comme porteur de sens.

Nous pourrions alors dégager les impacts de ce cheminement théorique sur notre conception de la pratique orthophonique.

Enfin, dans la partie pratique, nous rapporterons notre expérience clinique auprès de deux enfants, dont l'analyse soulèvera des questions faisant écho à notre problématique.

Partie théorique

A Développement et progression du questionnement initial

1 Qu'en disent les étudiants ?

1.1 Choix de la méthodologie : une enquête par entretien

L'objectif de notre enquête était de questionner les étudiants à propos de leurs conceptions de l'orthophonie, l'orthophoniste et son rapport à la norme, ainsi que sur les termes de langage, langue, parole et discours, qui sont au cœur de notre profession.

L'entretien fait partie des techniques de recueil de données qualitatives les plus utilisées. Sa caractéristique principale est qu'il constitue un « *fait de parole* »¹, et l'intérêt d'écouter et de laisser parler l'interlocuteur est à la base de cette rencontre. En tant que rapport social interpersonnel, chaque entretien est différent : c'est l'interaction entre enquêteur et enquêté qui va décider de son déroulement². Ce qu'il interroge, c'est un savoir que l'individu élabore au sujet d'une partie de son existence, une interprétation qui devient pour lui sa réalité.

Nous avons choisi de mener cette enquête sous la forme d'entretiens semi-directifs, car il nous semblait pertinent de permettre aux étudiants de construire un discours spontané, non fabriqué par la situation.

1.2 Paramètres de la situation d'entretien

1.2.1 La population et le cadre de communication

Nous avons proposé cet entretien à des étudiants de quatrième année de l'école d'orthophonie de Nantes. En effet, la situation particulière de l'étudiant ayant suivi tout l'enseignement théorique et confrontant ses conceptions personnelles à la réalité du milieu professionnel par le biais de ses stages, nous semblait intéressante. Nous connaissions ces étudiants, ce qui peut constituer un biais pour l'étude, mais aussi permettre une meilleure interaction entre l'enquêteur et l'enquêté qui n'entretiennent pas de rapports de hiérarchie.

¹ Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, p.19.

² *Ibid.*, p.21.

Nous avons contacté douze étudiants de quatrième année de l'école d'orthophonie de Nantes, sélectionnés au hasard dans l'effectif de la promotion, parmi lesquels dix ont été rencontrés, qui avaient donc accepté le principe de l'enquête.

Nous avons rencontré ces étudiants à deux reprises, en septembre 2010, puis en mars 2011, en leur soumettant chaque fois les mêmes questions. En effet, nous voulions avoir la possibilité de connaître l'influence que leur année de stages et/ou l'entretien pouvaient avoir eu sur les réponses initialement formulées. Afin de ne pas dénaturer la composante spontanée de cette rencontre, nous n'avions pas dit aux étudiants que la trame du deuxième entretien serait la même que la première. Notre recherche avait été expliquée dans le cadre de notre mémoire, mais les étudiants avaient uniquement connaissance de notre intérêt pour le rapport à la norme en orthophonie.

Enfin, nous avons choisi de rencontrer les étudiants dans une situation duelle, afin de minimiser leur réserve, les conversations étant par ailleurs enregistrées par dictaphone. Les entretiens ont donc été réalisés par deux personnes différentes.

1.2.2 Le guide d'entretien et les stratégies d'intervention

Dans le cadre de cette enquête, l'entretien était de type structuré. Le guide d'entretien¹ se présentait sous la forme de questions, certaines pouvant être davantage explicitées. Si la configuration de ce guide rappelle une enquête par questionnaire, notre attitude au cours des entretiens les distingue d'un simple questionnaire. En effet, l'attitude de l'enquêteur détermine en grande partie la technique de l'entretien. Il se doit d'être patient, bienveillant, non autoritaire, parfois critique. Il s'agit d'avoir une attitude non directive afin de favoriser la libre expression de la pensée de l'enquêté, tout en s'assurant de l'obtention des informations sur les points définis à l'avance. Ce guide comprenait donc certaines précisions que nous apportions aux étudiants à leur demande. Nous avons convenu d'adopter une position de retrait tout en étant dans une écoute active de l'enquêté, le rassurant, précisant parfois une question, reprenant ses propos sous la forme d'une relance ou d'une contradiction, toujours dans le but de l'aider à soutenir l'argumentation de son discours.

¹ Cf. annexe p.I.

1.3 Exploitation des résultats

Nous pensions dans un premier temps intégrer à ce mémoire les retranscriptions de l'intégralité des réponses apportées. Cependant, dans le souci de réduire l'ampleur du corpus obtenu, nous avons décidé de rapporter les propos des étudiants sous la forme de tableaux récapitulant les définitions et positions personnelles de chacun. Nous avons donc exploité ce corpus par le biais d'une analyse de discours. Ce type de traitement a pour fonction « *de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation* »¹. De plus, nous avons souhaité préserver l'expression originale de chacun, c'est pourquoi chaque extrait du corpus en est une citation, et non pas un résumé ni une paraphrase. Nous avons aussi réalisé une brève analyse des réponses obtenues, intégrée à notre partie théorique, confrontant ainsi les conceptions des étudiants à celles de divers auteurs. Le lecteur peut se reporter aux tableaux en annexe², dans lesquels figurent en gras les propos des étudiants cités dans le cadre de cette analyse.

Ainsi, même si nous regrettons l'aspect réducteur d'une telle présentation, nous espérons avoir réussi à laisser transparaître la subjectivité de chacun, tout en clarifiant au mieux possible leurs connaissances, leurs considérations, leurs sentiments, leurs certitudes et leurs hésitations.

Par ailleurs, en ce qui concerne les résultats des entretiens menés en mars 2011, même si pour certains étudiants les réponses apportées étaient parfois différentes, nous estimons que l'évolution constatée ne pouvait pas faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Ainsi, nous ne sommes pas en mesure de conclure que le fait de leur avoir soumis ces questionnements en septembre a eu un véritable impact sur les conceptions des étudiants interrogés. Malgré des formulations distinctes, des réponses ont été similaires en septembre et en mars, quelques étudiants confiant même que, pour certains thèmes de l'entretien, leur position était claire en septembre et n'avait pas évolué depuis. Cependant, nous avons constaté que plusieurs étudiants s'appuyaient davantage sur leur propre expérience dans leurs réponses, et que certains prenaient plus de temps pour réfléchir et exprimer leur point de vue. Quelques étudiants ont pu dire que l'élaboration de leurs réponses était aussi difficile qu'en septembre. Enfin, nous avons noté des nuances intéressantes dans certaines réponses, des justifications parfois plus approfondies, et ponctuellement, des prises de position différentes.

¹ Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, p.92.

² Cf. annexes p.III à XXXVII.

Aussi, nous avons fait le choix d'intégrer uniquement ces points de vues - mieux développés ou même inédits pour leur auteur - aux tableaux présentés en annexe, distincts par leur couleur bleue des réponses issues des entretiens de septembre.

1.4 Conditions de validité

L'objectif de l'enquête n'était pas de dégager une certaine vérité à propos des conceptions d'étudiants de quatrième année en orthophonie, mais d'utiliser leurs réponses pour orienter notre réflexion. Ainsi, de nombreux biais sont à recenser dans cette étude, et nous confortent dans l'idée d'exploiter ces résultats de façon très modérée, les considérant simplement comme un témoignage de ce que ces étudiants pouvaient dire de l'orthophonie selon les angles de réflexions proposés.

A propos de ces biais, nous pouvons citer principalement le fait que les situations d'entretien ont été aussi diverses que nos attitudes respectives, la neutralité prévue n'étant pas toujours respectée ou au contraire, notre passivité parfois exagérée entraînant une gêne. De plus, il nous a semblé que le thème du mémoire influençait parfois les réponses des enquêtés, certains se référant à la norme très tôt au cours de l'entretien. Le fait d'enregistrer la rencontre a sans doute inhibé des étudiants, d'autant que les questions proposées ont pu provoquer désarroi, inconfort, voire anxiété chez certains. Enfin, nous avons déjà évoqué l'aspect réducteur de l'analyse de ces entretiens.

Cependant, nous pouvons nuancer ce que nous avons nommé « biais », qui peuvent aussi être entendus comme partie intégrante de cette variabilité inhérente à l'entretien en tant qu'il est avant tout une rencontre, un « *processus interlocutoire* » et non pas simplement un « *prélèvement d'information* »¹.

¹ Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, p.22.

2 Origines de l'orthophonie

2.1 Prémices

2.1.1 Premiers pas : autour de la surdité

La difficulté pour les sourds d'entrer dans le langage oral les a longtemps fait considérer comme intellectuellement inférieurs.

Durant le siècle des Lumières, la conception de la surdité et la condition des sourds évoluèrent radicalement. Les philosophes de l'époque étaient fascinés par les questions que soulevait l'existence d'êtres humains apparemment dépourvus de langage. Notamment, Diderot émit l'hypothèse qu'il serait possible, pour un infirme sensoriel, d'accéder à des compétences égales ou supérieures aux autres, dès lors que les moyens adéquats lui seraient offerts¹.

L'abbé Charles Michel de l'Épée (1712-1789) fut l'un des précurseurs de l'enseignement spécialisé dispensé aux sourds. Il se demanda « *comment on doit s'y prendre (...) pour insinuer dans l'esprit des Sourds et Muets, par le canal de leurs yeux, ce qu'on ne peut y introduire par l'ouverture de leurs oreilles* »². S'appuyant sur l'observation de ses élèves sourds, l'abbé de l'Épée mit au point un système de signes « méthodiques », qui associait leur langage gestuel à une grammaire française signée³. Il mit donc en place une méthode pédagogique, dans une logique de pensée orale, qu'il décrivit rigoureusement dans *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*⁴. En 1755, il fonda une école gratuite à Paris. Sa méthode s'avéra efficace : pour la première fois, certains élèves sourds apprirent à lire et à écrire le français, accédant ainsi à la culture et au savoir.

En 1800, l'enfant sauvage de l'Aveyron fut admis à l'Institution nationale des sourds-muets, à Paris. L'étude de son cas permit aux chercheurs de l'époque d'explorer « *le rôle joué par la société dans le développement du langage, de l'intelligence et de la*

¹ Diderot, D. (1749). *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient ; Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*. Paris : Flammarion (2000 : nouvelle édition, Hobson, M. et Harvey, S.).

² Abbé de l'épée, C-M. (1784). *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*. Paris : Fayard, 1984, p.9.

³ Sacks, O. (1996). *Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*. Paris : Seuil, p.49.

⁴ Abbé de l'épée, C-M. *op. cit.*, p.9.

moralité »¹. Pendant cinq années, le docteur Itard tenta, vainement, de lui enseigner une langue orale. L'objectif premier du médecin était de réveiller sa sensibilité et de favoriser sa vie communicationnelle².

Au début du XX^{ème} siècle, François Dagonnet, philosophe et médecin, observa que Jean Itard avait travaillé selon les normes de son propre univers mental, c'est-à-dire celui des entendants, par l'utilisation d'une pédagogie oraliste. En effet, Itard n'avait pas eu l'initiative de communiquer par signes avec l'enfant, mais s'était efforcé sans relâche de le contraindre à parler³.

A la fin du XVIII^{ème} siècle, on assista à un véritable clivage entre l'éducation par les signes, prônée par l'abbé de L'Epée, et le choix d'une éducation oraliste, notamment incarné par Jacob Rodrigues Pereire, le plus grand « démutiseur » de l'époque, qui consacrait sa vie à cette cause. Les contemporains « oralistes » soutenaient que la langue des signes n'était pas une langue, que la « gesticulation » n'était pas digne de l'homme civilisé. En 1880, le congrès de Milan conclut à la nécessité d'interdire l'usage de la langue des signes au profit de l'oralisation des sourds. Cette décision fut appliquée en France la même année, et ce jusqu'en 1977.

Combinée à la lecture labiale pour la compréhension de la parole, la méthode oraliste visait alors à intégrer les sourds dans la société des entendants. Mais elle ne fonctionnait pas pour tous : en 1909, Binet et Simon constatèrent que la méthode purement orale ne fonctionnait que pour un élève sourd sur cinq⁴.

2.1.2 Emergence de la discipline « orthophonie »

Le terme « orthophonie » est né en France en 1828, suite aux travaux du docteur Colombat. S'intéressant à la physiologie des organes phonateurs, il étudia spécialement le bégaiement. En 1829, il créa l'Institut Orthophonique de Paris, destiné au traitement du bégaiement et des « *vices de la parole* »⁵. Il publia divers ouvrages consacrés à la chirurgie, la médecine, la phonologie ou l'orthophonie, dont le *Traité de tous les vices de la parole et en partie du bégaiement ou recherches théoriques et pratiques sur l'orthophonie* (1840).

¹ Sacks, O. *op. cit.*, p.40.

² Itard, J. (1994). *Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia.

³ Itard, J. (1994). *Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia, p.XIV.

⁴ Sacks, O. (1996). *op. cit.*

⁵ Kremer, J-M. et Lederlé, E. (2009). *L'orthophonie en France*. 6^{ème} édition. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? », p.7.

Colombat délimita ainsi deux domaines appartenant aux sciences médicales : la **phonologie**, c'est-à-dire l'étude de la voix sous le triple rapport de la physiologie, de la pathologie et de la thérapeutique ; et l'**orthophonie**, étude des vices de la parole¹. Dans son approche, il accorda une grande importance à l'aspect fonctionnel du trouble, donc à la rééducation. Il s'opposa ainsi à ceux qui pensaient que tout trouble de la voix ou de la parole s'expliquait par des anomalies organiques.

L'enseignement orthophonique, que son fils assura dès 1866, abordait le « *redressement de toutes les variétés du bégaiement* », de « *tous les vices de la parole, (...) de l'articulation et de la voix* », « *le redressement vocal des enfants arriérés* », et « *l'enseignement de l'articulation aux sourds-muets dits amnistophones* »² (chez qui la perte de l'ouïe n'a pas entraîné la perte complète de la faculté de parler).

Les bases d'une nouvelle discipline dans le champ de la rééducation furent ainsi posées.

2.2 Développement de l'orthophonie en tant que profession

Au début du XX^{ème} siècle, des difficultés d'apprentissage de la lecture, des pertes de l'usage du langage et de la parole à la suite de traumatismes crâniens et d'attaques cérébrales furent décrites pour la première fois par des neurologues. Jusqu'en 1914, de nombreux centres de traitement du langage se créèrent dans notre pays et à l'étranger.

En France, Madame Cléricy du Collet proposa une méthode contenant des exercices de rééducation des troubles vocaux (*La voix retrouvée, la voix rééduquée*)³.

En 1935, le docteur Parrel ouvrit le « *Centre social de rééducation pour les déficients de l'ouïe, de la parole, de la respiration et pour les retardés scolaires* »⁴, et publia avec son épouse un *Traité de rééducation* en 1939.

Cependant, le développement de l'orthophonie est particulièrement lié aux apports de Suzanne Borel-Maisonny (1900-1995).

¹ Heral, O. (2004). *Note historique. Contribution à l'histoire de l'orthophonie en France : Marc Colombat de l'Isère (1797-1851), les maladies de la voix et les vices de la parole*. Paris : Masson, J. Réadapt. Méd., 23, n°1-2, pp.54-56.

² Heral, O. (2004). *op. cit.*, pp.54-56.

³ Kremer, J-M. et Lederlé, E. *op. cit.*, p.8.

⁴ *Ibid.*

2.2.1 *Un ancrage hospitalier : Suzanne Borel-Maisonny et les pionnières*

Après des études de lettres, philosophie et phonétique, Suzanne Borel-Maisonny se vit confier en 1926 par le docteur Veau la rééducation de la phonation de patients qu'il opérât pour division palatine, à l'hôpital Saint-Vincent-de-Paul de Paris. Celui-ci lui demanda d'observer les enfants opérés, dans le but de savoir s'il serait possible de les aider à recouvrer une voix et une articulation meilleures. Elle commença donc ses premières rééducations dans le milieu hospitalier, d'une manière tout à fait expérimentale.

Progressivement, elle transmit ses connaissances de manière officieuse à d'autres femmes passionnées, et forma ainsi tout un réseau de « rééducatrices de la parole ».

Avec le docteur Pichon, Suzanne Borel-Maisonny et quelques autres collaboratrices s'appuyèrent sur les travaux de leurs prédécesseurs, notamment sur ceux de Colombat. Ainsi, ces pionnières élargirent rapidement leur champ d'intervention à l'articulation et au bégaiement auprès d'« *enfants non handicapés* »¹.

Rapidement, Suzanne Borel-Maisonny élaborait des tests, dans le but d'évaluer les compétences sensorielles et langagières de ses patients.

D'autre part, une de ses collaboratrices, Claire Dinville, étudia avec le docteur Tarnaud les pathologies de la voix et mit au point des rééducations.

Un cours de laryngologie et de phoniatrie fut créé dès 1930, ainsi qu'une section d'études expérimentales des formes pathologiques du langage en 1933².

Les premières orthophonistes eurent quelques difficultés pour se faire une place dans le milieu hospitalier. Au départ, leur temps de travail était très réduit. Aucune salle ne leur étant attribuée, elles exerçaient dans des locaux précaires. Enfin, elles étaient bénévoles ou recevaient une rémunération très faible³.

Dès le début, l'orthophonie française était donc ancrée dans le champ de la médecine, considérée comme complémentaire au savoir médical. Mais seul le médecin avait alors la compétence du diagnostic.

¹ Kremer, J-M. et Lederlé, E. *op. cit.*, p.9.

² *Ibid.*

³ Tain, L. (2007). *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession*. Rennes : Ecole Nationale de la Santé Publique, p.23.

La collaboration de Suzanne Borel-Maisonny avec le docteur Veau permit l’ancrage de l’orthophonie dans la médecine phoniatrique et ORL. Cependant, comme nous le verrons plus tard, la psychologie et la psychanalyse ont également influencé très tôt la pratique orthophonique.

2.2.2 Interactions avec le milieu pédagogique

Dans les années 1930, Suzanne Borel-Maisonny et ses collaboratrices en vinrent progressivement à explorer, évaluer et rééduquer la parole, puis le langage et la pensée-langage. Ensuite, dans les années 1950, elles furent amenées à intervenir dans le milieu scolaire.

Suzanne Borel-Maisonny créa un centre pour enfants sourds, réunissant pédagogues et orthophonistes. Ces dernières avaient alors un rôle central dans la prise en charge des enfants sourds, dans un contexte d’« *éducation à la communication* »¹. Elles réalisaient un travail sur le langage et stimulaient la production de la parole, à l’aide d’outils novateurs développés par Suzanne Borel-Maisonny. Ces outils, issus de recherches en acoustique, permettaient par exemple de visualiser la parole et le rythme des productions verbales. D’autres centres furent aussi créés à l’initiative d’orthophonistes, avec le soutien d’associations de parents.

Dans les années 1970, des mesures furent adoptées afin que la prise en charge de l’enfant sourd dans les instituts fût réalisée par des enseignants diplômés du ministère de la santé. Le nombre d’orthophonistes dans ces institutions diminua donc fortement, celles qui y conservaient leur fonction se devant alors d’avoir une double formation : pédagogique et orthophonique².

Dans les années 1950, une collaboration fut également réalisée avec des pédagogues autour des difficultés d’acquisition du langage oral et du langage écrit. Par exemple, le laboratoire dirigé par le psychologue René Zazzo avait pour objectif une recherche sur la dyslexie et les difficultés d’apprentissage de l’enfant. La création d’institutions, comme le centre de Clotilde Sylvestre de Sacy, permit ensuite de « *donner une aide adaptée aux enfants dyslexiques* »³.

¹ Tain, L. *op. cit.*, p.28.

² *Ibid.*, pp.28-29.

³ *Ibid.*, p.29.

Suzanne Borel-Maisonny mit également au point une méthode phonétique et gestuelle d'apprentissage de la lecture pour les enfants dyslexiques¹. Cette méthode fut ensuite utilisée par des enseignants en classe.

Claude Chassagny, alors instituteur, étudiait l'apprentissage de la lecture chez l'enfant, notamment chez les enfants inadaptés scolaires et sociaux. Il œuvra pour une inscription scolaire de l'orthophonie. En 1957, il fonda l'Association Pour la Rééducation des Dyslexiques (A.P.R.D.), réunissant notamment des psychologues, des pédagogues et des neurologues. Le métier de « *rééducateurs en dyslexie* »² fut ainsi créé, à partir de différents courants disciplinaires. Cette nouvelle profession, vécue comme concurrentielle à l'orthophonie par les médecins universitaires concernés, fut interdite en 1973, ce qui mit fin à la tâche de formation de rééducateurs de l'A.P.R.D. Toutefois, par la loi de juin 1971, les rééducateurs jusqu'alors formés furent intégrés à la profession d'orthophoniste, avec une limitation de leur exercice au langage écrit.

La présence de l'orthophoniste à l'école provoqua une certaine confusion entre rééducation et pédagogie, ainsi que des tensions entre les rôles de chacun : orthophoniste, enseignant, enseignant spécialisé. Les orthophonistes ont alors mis en avant leurs connaissances spécifiques du langage et de la linguistique pour se distancier du domaine pédagogique.

Aujourd'hui, les orthophonistes n'interviennent à l'école que dans le cadre d'organismes relevant du ministère de la santé, comme le S.S.E.F.I.S. (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) et le S.E.S.S.A.D. (Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile).

¹ Méthode exposée dans Borel-Maisonny, S. (1960). *Langage oral et écrit - 1 - pédagogie des notions de base : étude expérimentale et applications pratiques*. Paris : Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

² Kremer, J-M. et Lederlé, E. *op. cit.*, p.10.

3 Evolution et structuration de la profession

3.1 Evolution des statuts

Le développement de l'orthophonie fut particulièrement lié à la multiplication des métiers de santé, ainsi qu'à l'intérêt social grandissant porté au langage, à la communication, et à la parole. A ce propos, et en réaction à l'extension des champs de compétences de l'orthophonie, le sociologue Pierre Bourdieu parlait en 2001 d'« *orthophonisation* »¹ de la société.

Les mouvements sociaux suivant 1945 ont généré une scolarisation massive, un accès à l'université pour les classes sociales moins favorisées, un changement de statut des femmes dans la société, ainsi que l'instauration de la sécurité sociale.

L'exigence croissante de l'institution scolaire, concomitante à la création du secteur de l'enfance inadaptée et à la multiplication des intervenants autour de l'échec scolaire, vont alors ouvrir une voie à l'orthophonie². En 1947, une participation de la Sécurité sociale aux traitements du langage est décidée. Mais les premiers enseignements officiels, délivrant une « attestation d'études d'orthophonie » ne sont créés qu'en 1955, par le professeur Heuyer³.

Simultanément, s'ébauche la structuration interne de la profession. Une association strictement professionnelle se met en place : le Syndicat National des Rééducateurs en Orthophonie (S.N.R.O.), créé en 1959 par Suzanne Borel-Maisonny.

L'autonomie des orthophonistes progresse dans les années 1960 grâce à l'essor de l'exercice libéral, qui contribue à l'émergence d'un nouveau statut de la profession. « *L'orthophoniste trouve dans son exercice hospitalier la légitimité qui autorise le développement d'une clientèle privée* »⁴. En effet, les médecins satisfaits de leur collaboration avec une orthophoniste orientent alors vers elle des patients en libéral.

En 1964, le certificat de capacité d'orthophoniste, premier diplôme national, est créé. Depuis, le nombre d'orthophonistes a été multiplié par cent en quarante ans, selon la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. En 1963, il y avait

¹ Tain, L. *op. cit.*, p.34.

² *Ibid.*, p.35.

³ Kremer, J-M. et Lederlé, E. *op. cit.*, p.9.

⁴ Tain, L. *op. cit.*, p.22.

151 orthophonistes en France¹, et plus de 19763 orthophonistes sont diplômés aujourd'hui².

L'orthophoniste a un statut d'auxiliaire médical ; la profession est réglementée en France par le Code de la santé publique.

Depuis 1974, une Convention nationale des orthophonistes est établie entre la Fédération Nationale des Orthophonistes et les Caisses Nationales d'Assurance Maladie. Elle régit les liens entre l'organisme d'assurance maladie et les orthophonistes conventionnés, par le biais du médecin prescripteur, coordinateur des soins.

Progressivement, les orthophonistes ont obtenu davantage de responsabilités thérapeutique, éthique et économique. Par exemple, depuis 2002, le médecin sollicite l'orthophoniste pour un « bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire ». Cette avancée modifie le lien qui le soumet à la prescription du médecin, puisque l'orthophoniste est responsable de la mise en œuvre du traitement.

Mais ce conventionnement implique également un certain nombre d'obligations. Ainsi, depuis février 2003, la Convention nationale des orthophonistes propose un « accord national de bon usage de l'architecture rédactionnelle des comptes rendus de bilans orthophoniques », ainsi qu'un « contrat de bonne pratique » auquel l'orthophoniste peut adhérer individuellement. En contrepartie du respect de ses engagements, il bénéficie « d'un complément forfaitaire annuel de rémunération à la charge de l'assurance maladie »³.

En 1988, à l'initiative de l'état français, l'orthophonie est représentée pour la première fois par une instance européenne : le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes (C.P.L.O.L.). Les objectifs de ce comité sont notamment de partager et comparer les expériences de chacun des pays, de mettre en place des échanges scientifiques et des recherches communes⁴. Le développement actuel de la formation continue et de la recherche implique des remises en cause théoriques et pratiques de la profession, permettant ainsi des avancées qui renforcent la spécificité de l'orthophonie.

Sous l'impulsion des directives européennes, les études universitaires sont actuellement en cours de réorganisation dans tous les domaines. L'intégration du cursus

¹ Kremer, J-M. et Lederlé, E. *op. cit.*, pp.28-29.

² Donnée de la D.R.E.E.S., répertoire ADELI, au 1^{er} janvier 2010, pour la France métropolitaine et d'Outre-mer.

³ *Ibid.*

⁴ Kremer, J-M. et Lederlé, E. *op. cit.*, p.106.

universitaire à l'architecture européenne Licence-Master-Doctorat est en cours, et cette ouverture implique d'importantes restructurations pour notre formation.

3.2 Extension des domaines de compétences de l'orthophoniste

Nous avons vu qu'en France la prise en charge des troubles du langage a connu une histoire bien plus ancienne que celle de l'orthophonie : surdité (XVIII^{ème} siècle), bégaiement (XIX^{ème} siècle), puis phoniatrie et articulation. Les difficultés d'apprentissage et la dyslexie, quant à elles, ont été l'objet de prises en charge à partir des années 1930.

La formation des professionnels s'est donc organisée autour de différents domaines, suite à la légalisation du statut de l'orthophonie en 1964. Le cursus initial a été renforcé successivement en 1972, 1986 et 1997, par des contenus actualisés en rapport avec le développement des techniques de la communication et des sciences, qu'elles soient médicales ou non. Ces réformes sont directement liées à la modification progressive des champs de compétences que l'Etat français reconnaît à la profession.

L'A.M.O. (Acte Médical Orthophonique), valeur financière unitaire dont dépend la rémunération du professionnel, est créé en 1969. Les actes d'orthophonie sont donc intégrés à la nomenclature générale des actes professionnels.

La définition de l'orthophonie va ainsi permettre de faire reconnaître un cadre objectif de connaissances scientifiques et médicales, d'unifier sous un même concept des pathologies très variées.

L'évolution des domaines d'intervention de l'orthophoniste s'est faite de manière progressive.

Dès 1965, une commission de qualification chargée de délivrer des autorisations d'exercer aux rééducateurs en dyslexie se met en place.

En 1983, les pathologies suivantes apparaissent dans le décret de compétences de l'orthophoniste : aphasie, articulation-parole-langage, déglutition, division palatine ou incompetence vélo-pharyngée, dysarthrie-dysphagie, laryngectomie, rééducation du jeune enfant présentant un handicap, surdité, voix. L'acte de bilan est adjoint la même année au décret de compétences.

En 1992, les compétences de l'orthophoniste s'élargissent aux domaines de guidance familiale, prévention et dépistage. Cette même année, le bégaiement et les troubles vélo-tubo-tympaniques complètent ce décret de compétences. Puis, en 2002, la dysphasie, les

systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication et les troubles liés au vieillissement y sont ajoutés¹.

La description des compétences actuelles de l'orthophoniste² permet de rendre compte de l'évolution considérable de ses domaines d'intervention.

Notons par ailleurs qu'il a été observé une spécialisation relative des orthophonistes au fil des années sur certaines pathologies, notamment selon leur mode d'exercice : libéral, salarié ou mixte.

3.3 Interactions avec d'autres disciplines

A l'origine, l'orthophonie s'est développée à partir des sphères médicales et pédagogiques. Mais son ancrage s'est effectué également dans le champ de la psychanalyse. Plus tard, les neurosciences, notamment avec l'essor de la neuropsychologie, ont fortement marqué la profession.

Ainsi, l'orthophonie s'est constituée au carrefour de nombreux domaines qui l'influencent encore aujourd'hui.

Cependant, au-delà des influences qui nous intéressent dans cette perspective d'évolution de la profession, il faut garder à l'esprit que l'orthophonie, en tant que discipline, s'est développée à la croisée de nombreuses autres spécialités. Il nous est difficile d'en faire une liste exhaustive, mais nous pouvons citer les suivantes : sciences du langage, psychologie cognitive et comportementale, neuropsychologie, sciences de l'éducation, psychomotricité, psychanalyse, psychiatrie de l'enfant et de l'adulte, neurologie, oto-rhino-laryngologie, phoniatrie, stomatologie, cancérologie, gérontologie.

3.3.1 L'apport psychanalytique

De 1930 à 1960, les théories psychanalytiques sont très présentes dans la formation des orthophonistes, ce qui influence également leur exercice. La création du centre Binet-Simon en 1961 par les psychiatres et psychanalystes Diatkine et Lebovici, pour laquelle ils se sont entourés d'orthophonistes, en témoigne.

Les frontières entre les pratiques de chacun sont alors peu marquées. Pour Diatkine, entre orthophonie et psychothérapie, « à la base, il n'y a pas de différence »¹. Le langage

¹ Tain, L. *op. cit.*, p.42.

² Cf. annexe p.II.

est le résultat d'un investissement psychique de l'enfant. L'acquisition du langage oral et du langage écrit nécessite « *un désir actif d'appropriation* »². Ainsi, par sa relation avec l'enfant, l'orthophoniste doit créer un climat propice à l'émergence de son désir³.

Si les orthophonistes pionnières sont en accord avec les aspects psychologiques de la relation thérapeutique, certaines prennent de la distance avec les conceptions psychanalytiques.

La question de l'utilisation du guide-langue illustre la disparité de l'influence des théories psychanalytiques sur la pratique orthophonique, marquant déjà deux conceptions de la relation thérapeutique. En effet, certaines orthophonistes refusent d'utiliser le guide-langue, qui fait intrusion dans la bouche de l'enfant, lieu d'un investissement psychique et des premières expériences auto-érotiques. Pour d'autres, il reflète la spécificité de l'orthophonie, et ne représente rien de traumatisant puisque l'enfant peut jouer avec⁴.

Chassagny illustre à son tour cette influence par son approche novatrice de la rééducation de la dyslexie, inspirée de différents courants disciplinaires, tels que la pédagogie et la psychanalyse. Devenu lui-même psychanalyste, il intègre les apports des théories freudienne et lacanienne dans son approche du langage. Il considère le langage comme faculté constitutive d'un sujet pris dans sa relation au monde. La visée du rééducateur est alors d'accueillir les manifestations du symptôme, sans que celles-ci ne deviennent l'objet central de la rencontre.

Chassagny apparaît ainsi comme l'initiateur d'une certaine philosophie de la rééducation, qu'il expose dans *Pédagogie relationnelle du langage*, publié en 1977. Cet ouvrage trouve aujourd'hui encore une très large audience auprès des orthophonistes.

Nombreux sont les professionnels qui se sont saisis de cet héritage. Par exemple, l'association des Ateliers Claude Chassagny (A.C.C.) a pour but de diffuser, transmettre et poursuivre les recherches qu'il avait initiées. Elle organise notamment des groupes de recherche et des formations spécifiques.

Par ailleurs, les Ateliers des Thérapeutes du Langage et de la Communication (A.T.L.C.), constitués à l'initiative de Geneviève Dubois, phoniatre et orthophoniste contemporaine de Chassagny, regroupent des « spécialistes du langage et de l'enfance en difficulté ». Une formation spécifique à la relation thérapeutique est proposée par cette

¹ Diatkine, R. (2004), cité dans Tain, L. *op. cit.*, p.27.

² Diatkine, R. (1990), cité dans Tain, L. *op. cit.*, p.27.

³ Tain, L. *op. cit.*, p.27.

⁴ *Ibid.*, p.26.

association : la Thérapie du Langage et de la Communication (T.L.C.), qui se situe au carrefour des techniques rééducatives et pédagogiques et de la psychothérapie analytique. La T.L.C. apporte un regard nouveau sur le trouble, envisagé comme un symptôme porteur de sens. La dimension relationnelle se trouve ainsi placée au premier plan dans la prise en charge du sujet en difficulté.

3.3.2 L'apport neuropsychologique

L'intérêt scientifique et culturel pour le cerveau est très ancien. Les neurosciences, constituées entre 1960 et 1970, tiennent aujourd'hui une place très importante dans la société. Elles rassemblent « *les disciplines scientifiques dont la recherche a pour objet la connaissance du système nerveux et de son fonctionnement* »¹. Chaque branche des neurosciences possède ses propres méthodologies et ses concepts spécifiques.

De nombreuses découvertes neuroscientifiques ont offert à l'orthophonie des perspectives nouvelles dans la compréhension de certaines pathologies et l'appréhension de leur prise en charge. Nous pouvons citer en exemple la découverte des aires corticales liées au langage (Broca et Wernicke), la notion de plasticité cérébrale, ou encore la recherche sur les neurones miroirs.

La neuropsychologie, constituée à la frontière entre neurosciences et psychologie cognitive et expérimentale, est en plein essor depuis les trente dernières années. Elle a pour objet d'étude la relation entre les diverses structures du cerveau et le comportement humain. La notion de comportement englobe à la fois le langage, la perception, la mémoire, l'attention et la dextérité manuelle ; mais aussi l'agressivité, l'impulsivité, l'inhibition, etc.

A partir de l'étude des lésions cérébrales chez l'adulte, les chercheurs en neuropsychologie ont déduit le fonctionnement normal du cerveau humain.

Puis la neuropsychologie infantile s'est développée, par la transposition des modèles de la neuropsychologie adulte au fonctionnement de l'enfant. Cependant, ces connaissances n'étaient pas directement transférables, en raison du délai de maturation du système nerveux central et des différences entre les comportements de l'enfant et de l'adulte. Vers la fin des années 1980, de nouveaux modèles inspirés à la fois de la

¹ Clarac, F. et Ternaux, J-P. (2008). *Encyclopédie historique des neurosciences : du neurone à l'émergence de la pensée*. Paris : De Boeck, p.3.

neuropsychologie adulte et des données de la psychologie développementale et cognitive sont proposés pour l'enfant.

Depuis, des enseignements en neuropsychologie ont été ajoutés à la formation des orthophonistes et se sont intensifiés progressivement.

Aujourd'hui, orthophonistes et neuropsychologues travaillent ensemble, notamment dans le cadre de centres de rééducation fonctionnelle, de centres psychogériatriques, des centres de référence du langage, ou même en exercice libéral. Par ailleurs, de nombreux orthophonistes se forment à la neuropsychologie.

Dans un tel contexte, les fonctions de chacun sont parfois confuses, les objets d'étude de ces disciplines se recoupant largement.

3.4 Conclusion

Dans le cadre européen, les conditions d'émergence de la profession sont différentes dans chaque pays, liées à l'inscription professionnelle spécifique des « pionnières ».

En France, comme dans de nombreux autres pays européens (Belgique, Portugal, Royaume-Uni, etc.), la profession s'est enracinée dans le secteur médico-hospitalier. Dans d'autres pays (Danemark, Espagne et certains pays nordiques), les premières initiatives ont émergé du système scolaire, en direction d'enfants souffrant de troubles des apprentissages¹.

Ainsi, les conditions historiques d'émergence de la profession ont influencé les conditions d'exercice des orthophonistes-logopèdes européens. Dans certains pays, l'orthophonie est considérée comme une profession scolaire ou para-scolaire, dans d'autres comme une profession paramédicale exercée en cabinet privé ou au sein d'établissements médico-sociaux ou hospitaliers. D'autres pays encore donnent un quasi-statut de profession médicale aux orthophonistes².

Au regard de son histoire, il n'est pas surprenant de constater que l'orthophonie française reflète de nombreuses réalités cliniques selon les orientations professionnelles des thérapeutes, liées notamment à leur formation et aux théories qui influencent leur pratique.

¹ Tain, L. *op.cit.*, pp.68-69.

² *Ibid.*, p.70.

Qu'en est-il de l'orthophonie aujourd'hui ? Comment définir cette nébuleuse dont les limites - de par son histoire et son évolution à la croisée de nombreux domaines - semblent tellement confuses ? En quoi cet ancrage médical de notre profession a-t-il influencé notre pratique ?

4 L'orthophonie aujourd'hui

4.1 L'orthophonie

« Comment définirais-tu l'orthophonie ? »¹ : voici la première question de nos entretiens, apparemment évidente pour les étudiants en orthophonie que nous avons sollicités dans le cadre de notre enquête. Pourtant beaucoup de réponses furent très progressives, avec de nombreuses hésitations, des reformulations, des phrases inachevées, des temps de latence, et même, pour un étudiant, avant de donner une définition, l'aveu suivant : « Vaste question... je, j'y arrive pas ».

Pour la plupart des étudiants, l'orthophonie est une « **profession** », un « métier », qu'ils qualifient soit de « paramédical », soit de « relationnel ». Un étudiant précise que c'est un « merveilleux métier », un autre que c'est « plus qu'un métier », une « vocation presque ». D'autres étudiants considèrent l'orthophonie comme une « **discipline** », une « discipline paramédicale », ou une « activité de soin ».

La façon la plus fréquente de définir l'orthophonie semble être d'évoquer la **diversité** des **patients** susceptibles d'y faire appel (enfants, adultes comme personnes âgées), des **pathologies** prises en charge ou rééduquées, avec parfois une volonté d'en faire une liste exhaustive. Certains étudiants disent aussi que l'orthophonie est au « carrefour » de « secteurs » très « divers » et « éloignés » les uns des autres, l'un décrivant de nombreux « **domaines** » tels que la psychologie, la linguistique, la psychanalyse, la neuropsychologie et le soin. De ces approches définitoires transparaît surtout l'**ouverture** de notre métier, le fait qu'il soit « très varié ».

Cela dit, nous n'approchons toujours pas ce qui est, d'après nous, au cœur de l'orthophonie. Si certains étudiants citent des pathologies, d'autres évoquent plus personnellement une activité « centrée sur le **langage** (...) sous toutes ses formes », visant à « aider quelqu'un » « sur tous les plans », dans la « **communication** vis-à-vis des autres », dans le « rapport au langage », dans la « maîtrise du langage » et « la satisfaction... qu'il en tire ».

L'importance de la notion de **relation d'aide** ressort clairement de l'ensemble des réponses données : il s'agit « avant tout d'aider quelqu'un (...) qui (...) souffre », d'« aider les personnes (...) à se sentir mieux », « de les soutenir ». « On est là pour les gens », dit plus simplement un autre étudiant.

¹ Cf. annexe p.III pour consulter l'ensemble des réponses à la question 1.

Pour certains, cette aide est apportée au sein d'une « relation qui touche au langage ». Il s'agit « d'améliorer une situation qu'on considère à la base comme pathologique » dans un contexte « **relationnel** ». Pour d'autres, le but est de « **rééduquer** » des patients ; ce qui implique « une prise en charge, une rééducation (...) quand même assez (...) cadrée, protocolaire ». Un étudiant parle aussi d'« accompagnement ».

Enfin, un étudiant donne une définition plus personnelle de l'orthophonie, divisée en trois « tiers », trois composantes : « improvisation », « rencontre » et « analyse ».

Finalement, nombreuses sont les définitions des étudiants qui se rapprochent de celle du code de la santé, dans lequel il est écrit que l'orthophonie consiste « à *prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression* », et « à *dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions* »¹. Cependant, il nous semble que cette définition ne donne aucune représentation de ce que peut être l'orthophonie en pratique, de ce que sont ces « actes de rééducation ».

De plus, les étudiants définissent l'orthophonie sous plusieurs aspects, mais il leur est difficile d'aborder l'orthophonie comme un tout, une réalité que l'on pourrait décrire. D'ailleurs, lors des entretiens passés au mois de mars, quelques étudiants ont exprimé cette difficulté de définir l'orthophonie et de se positionner, du fait de sa constitution au carrefour de nombreux domaines, conscients du risque qu'il y aurait de sortir du champ de compétences en allant trop loin dans un courant donné. D'où l'importance, comme le dit l'un d'entre eux, d'être « clair avec soi-même » et de pouvoir se recentrer sur l'origine du métier : « le langage, la communication et la relation à l'autre ».

Il nous semble donc intéressant de conclure ce questionnement par la réponse d'un orthophoniste interrogé sur l'orthophonie, cité dans *Le doute de l'orthophoniste. En quête d'une éthique professionnelle* (mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste), qui allait jusqu'à nier la pertinence du terme orthophonie, préférant parler « des **pratiques orthophoniques** » exercées par « des orthophonistes » : « *L'orthophonie pour moi ça n'existe pas... Ce n'est pas un objet... ce n'est pas une science, ce n'est pas une connaissance... ce n'est pas une discipline scientifique, donc*

¹ Article R4341-3 du code de la santé publique, version abrogée (8 août 2004) du décret numéro 2002-721 du 2 mai 2002 relatif et à l'exercice de la profession d'orthophoniste du code de la santé, disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr>.

l'orthophonie ça n'existe pas... en revanche les orthophonistes ça existe, et ça... je pense qu'on a une place à prendre mais qui est fonction de ce qu'on est capable de proposer... pas autre chose »¹.

Ainsi, nous avons ensuite interrogé les étudiants à propos de l'orthophoniste.

4.2 L'orthophoniste

« Qu'est-ce qu'un orthophoniste pour toi ? »²

La distinction entre orthophonie et orthophoniste n'est pas toujours clairement posée dans les définitions des étudiants. Pour certains, il s'agit de la même chose, l'orthophonie étant un métier et l'orthophoniste le professionnel. Ainsi, dans leurs définitions, les étudiants reprennent la notion d'« aide », d'« accompagnement » de « personnes en difficulté », de personnes ayant « une demande dans le domaine de la communication ou du langage », décrivant encore les objectifs de la prise en charge orthophonique.

Pour un étudiant, l'orthophoniste est « un **rééducateur** du langage, de la parole, de la communication... qui aide les gens à avancer dans leur avenir ». Pour un autre, c'est un « **thérapeute du langage**... qui permet à ses patients... de gagner une qualité de vie... d'être bien ». D'autres étudiants le qualifient plus simplement de « professionnel de santé », de « personnel **soignant** ». L'orthophoniste dispose de « pistes », d'« **outils** » pour accompagner ses patients, il « connaît (...) ce but à atteindre » et « va s'aider de techniques » et « de choses spontanées ». Quelques étudiants le définissent également comme une « personne qui a (...) aussi ses propres ressentiments, qui vient avec (...) ses propres bagages », qui aide l'autre avec ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Un étudiant met l'accent sur « l'**ouverture** » de ce professionnel, qui est « à l'écoute », « très ouvert », qui n'est pas « cloisonné », en le qualifiant de « découvreur de vie ».

« Rééducateur », « thérapeute », « soignant », comment qualifier l'orthophoniste ? Nous leur avons demandé des précisions terminologiques : « Y a-t-il parmi les termes suivants certains qui sont en cohérence avec ta conception du métier d'orthophoniste : rééducateur, thérapeute, praticien, éducateur, clinicien, pédagogue, ou autre ? »³.

¹ Beuparlant, A-C. (1999). *Le doute de l'orthophoniste. En quête d'une éthique professionnelle*, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'Orthophoniste, Université de Nantes., p.B-3/18.

² Cf. annexe p.VIII pour consulter l'ensemble des réponses à la question 2.

³ Cf. annexe p.X pour consulter l'ensemble des réponses à la question 2 bis.

Tout d'abord, nous avons constaté que ces termes recouvraient des réalités différentes selon les étudiants, c'est pourquoi certaines de leurs réponses ne nous semblent que modérément exploitables ici.

Cependant, deux termes sont récurrents dans les réponses des étudiants et semblent véhiculer plus de sens : **thérapeute** et **rééducateur**. D'après le *Nouveau Petit Robert de la langue française*, le thérapeute, du grec *therapeia* (« soin », « cure »), est celui « qui soigne les malades », et le rééducateur est la personne qui « traite un malade afin de rétablir chez lui l'usage normal d'une fonction ou d'un membre ». La rééducation implique également l'idée d'une « éducation (morale, idéologique) nouvelle »¹.

Deux étudiants définissent l'orthophoniste à partir de ces deux termes ; l'un se situant à mi-chemin entre les deux, ne pouvant pas envisager d'être uniquement rééducateur ou thérapeute.

Certains étudiants considèrent que le terme de **rééducateur** convient.

D'autres reconnaissent l'existence ou l'utilité de ce rôle tout en avouant ne pas s'y retrouver, pour l'un parce qu'il véhicule l'idée, dans certains cas, de « refaire quelque chose qui aurait été mal fait, du côté de l'éducation », alors que les autres n'expliquent pas clairement cette position. D'autres, enfin, rejettent plus franchement ce concept : « j'aurais tendance... à bannir rééducateur parce que c'est pas comme ça que j'envisage la profession ».

A ce propos, nous pouvons citer Claire de Firmas, orthophoniste membre des Ateliers Claude Chassagny, d'après qui toute démarche de « rééducation » orthophonique est « *par nature ambivalente* ». D'après elle, c'est une raison pour laquelle « *le terme de "rééducation" est souvent délaissé par les orthophonistes, gênés, à juste titre, par sa connotation normative et univoque* »².

Le terme de **thérapeute** est adopté par de nombreux étudiants qui l'incluent spontanément dans leur conception de l'orthophoniste, mais n'apportent aucune justification, si ce n'est d'évoquer un « côté thérapie », une « partie psychologique » impliqués par l'appartenance au domaine « paramédical médical » ; ou de choisir ce terme pour son aspect général (il laisse de la « marge pour pleins de trucs »). En effet, dans le sens de celui qui soigne, le terme de thérapeute semble indiscutablement lié à

¹ Rey-Debove, J. et Rey, A. (sous la direction de). (2011). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

² De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.64.

l'orthophoniste. D'ailleurs, un étudiant a défini l'orthophoniste par ce seul mot : « un **soignant** ».

Alors que dans le code de la santé il est spécifié que l'orthophoniste effectue des « *actes de rééducation constituant un traitement* »¹, le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes, lui, qualifie l'orthophoniste-logopède de « *thérapeute de la communication et du langage* »². Par ailleurs, Geneviève Dubois a introduit le terme de thérapeute du langage, et d'après elle, « *travailler en thérapeute du langage, c'est voir le symptôme comme porteur de sens* »³. Elle écrit aussi que « *le thérapeute est un rééducateur, d'emblée il se situe dans le champ du symptôme (puisque l'enfant est adressé pour trouble du langage), et l'enfant reconnaît cette place : tout ce qui se passe gravite donc autour du symptôme* »⁴.

En ce qui concerne le terme de **pédagogue**, certains ont une réponse tranchée, s'excluant de ce domaine, mais beaucoup ont une réponse ambivalente, entre le fait que l'orthophoniste doit pouvoir se distinguer de l'enseignant qui est en position de celui qui sait, et le fait que la pédagogie peut être une qualité requise.

En effet, le pédagogue, du grec *paidagôgos* (« qui conduit les enfants »), est le maître, le précepteur, une « *personne qui s'occupe de pédagogie* » (science de l'éducation des enfants), mais aussi, dans un sens plus large, une « *personne qui a le sens de l'enseignement* »⁵.

Les quelques étudiants qui se sont prononcés sur le terme d'**éducateur** ont des regards divergents : pour certains il n'est absolument pas envisageable, tandis que pour un autre l'orthophoniste peut être éducateur dans des « domaines un peu particuliers », comme « pour ce qui est de la surdité », alors qu'il ne l'est pas dans les autres domaines « plus larges ».

Peu d'étudiants ont réagi aux propositions de clinicien et praticien, mais certains ont fait le lien entre les deux, considérant qu'ils recouvrent la même chose. Alors que le terme de **praticien** est plutôt admis par ceux qui l'ont évoqué, en tant que l'orthophoniste est forcément détenteur d'une pratique ; ce que représente le **clinicien** est relativement flou, du côté « psychologique » ou « psychanalytique » : ce serait « partir plus sur la personne (...)

¹ Article R4341-3 du code de la santé publique, version abrogée (8 août 2004) du décret numéro 2002-721 du 2 mai 2002 relatif et à l'exercice de la profession d'orthophoniste du code de la santé, disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr>.

² Définition du C.P.L.O.L. disponible sur http://www.cplol.eu/fra/present_prof.htm.

³ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.75.

⁴ *Ibid.*, p.66.

⁵ Rey-Debove, J. et Rey, A. (sous la direction de). (2011). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

que sur le trouble », ce qui est envisagé par quelques étudiants, mais pour l'un d'entre eux, « dans certaines limites », car « tout n'est pas que psychologique ». Pour un autre étudiant, cet aspect psychologique est rebutant, alors que pour un autre, c'est la référence à quelque chose de « scientifique » qui motive son rejet. Enfin, un étudiant aborde davantage le terme par son étymologie : « *clinicae*, la manière dont on se penche au chevet de ».

Ce qui nous semble finalement évocateur dans l'ensemble des réponses, c'est la définition de l'orthophoniste comme étant « un peu de tout ça ». Plusieurs étudiants, même s'ils donnent des préférences, admettent ensuite que ces termes sont tous « plus ou moins en cohérence », que « tout ça est lié ». L'orthophoniste a peut-être « une petite part de pédagogie, une petite part de clinique », ainsi qu'une part importante « d'autre chose », selon les personnes et leurs conceptions, conclut un étudiant.

Pour certains étudiants, l'orthophoniste a en lui différentes qualités de thérapeute, rééducateur, clinicien, etc. ; et pour l'un d'entre eux, « tous les termes pourraient aller », selon les « moments de rééducation », « suivant les patients ». De plus, les étudiants nuancent souvent leur choix dans les termes proposés, la fonction de l'orthophoniste, sa façon d'intervenir pouvant être différente selon certaines pathologies (rôle éducatif en surdité ou avec des patients laryngectomisés), avec une tendance à distinguer des **moments** de « **rééducation** » et des moments de « **thérapie** » plus « relationnels ». Après quelques mois, lors des seconds entretiens, certains étudiants insistent sur la personne de l'orthophoniste, ses qualités d'écoute et d'ouverture, ce qu'il apporte de lui en prise en charge, sa capacité à mettre de côté ses propres exigences et conceptions. Deux d'entre eux vont jusqu'à conclure qu'il n'y a pas **un**(e) orthophoniste, mais **des** orthophonistes.

Enfin, nous avons interrogé les étudiants sur le terme d'orthophoniste en lui-même et l'histoire de l'orthophonie : « Notre profession a largement évolué depuis les premiers apports de Madame Borel-Maisonny : penses-tu que le terme d'orthophoniste reflète toujours la réalité de notre métier ? »¹. A cette question, nous avons obtenu des réponses très diverses.

Pour certains des étudiants, le terme d'orthophoniste ne reflète pas la réalité de notre métier.

Certains sont **gênés** par ce terme, du fait de son **étymologie** : « le parler droit » « dérange », le « *ortho* » incarne un côté « rigide », normatif, voire « effrayant ». Deux

¹ Cf. annexe p.XX pour consulter l'ensemble des réponses à la question 4.

d'entre eux préfèrent le terme de « **logopède** » à ce mot qui fait un peu penser à « semelle orthopédique ». La logopédie, étymologiquement, renvoie à la parole, au discours (du grec *logos*) de l'enfant (du grec *pais, paidos*)¹.

Orthophoniste apparaît **réducteur** à certains étudiants, parce qu'il est focalisé sur la **parole**, alors qu'il y a « beaucoup plus de moyens de communiquer et... de transmettre des messages, ou des pensées, ou des sentiments ». D'autres disent ce terme trop centré sur la « phonation », sur l'idée « d'une **technique** à maîtriser ». Le concept de « **rééducation** », de « remettre droit » qui est attaché à ce terme est réducteur, ne « reflète plus... suffisamment (...) l'**étendue** de notre **métier** », « les champs de compétences » s'étant « élargis ». La profession a « largement évolué » et de nos jours nous prenons « des biais, des chemins détournés, c'est beaucoup plus délicat ».

D'autres étudiants ont une opinion plus nuancée, reconnaissant une diversification des « courants », une extension des domaines de compétences, des « techniques », des patients rencontrés, une évolution des « philosophies », mais retrouvant toujours « les bases », « le même objectif », car ces nouveaux « domaines » et « compétences » correspondent tout de même « à cette dimension de la communication et du langage ». Cependant, un des ces étudiants reviendra sur ses propos au cours du questionnaire, du fait de sa réflexion sur ce mot et le radical *ortho*, arguant qu'il n'y avait pas réfléchi avant, peut-être parce qu'il ne sait pas comment le nommer différemment, mais concluant qu'effectivement, il ne sait pas si cela convient. D'autres étudiants reconnaissent d'ailleurs qu'ils ne se sont jamais posé cette question.

Pour quelques étudiants, le terme importe peu, soit parce que l'important est ce que « les gens mettent derrière », ou parce que « rien n'indique... quel orthophoniste nous sommes », qu'il y a d'autres choses derrière ce terme, et « surtout un humain ».

Enfin, un étudiant répond que chacun a un point de vue sur l'orthophoniste, mais que le terme d'orthophoniste correspond bien à sa conception du métier.

En somme, leurs réponses donnent à voir le rapport que ces étudiants, futurs orthophonistes, ont avec ce signifiant social, et donc la façon dont, globalement, la société se représente l'orthophonie. La plupart de ceux que nous avons rencontrés sont partagés sur la cohésion de ce terme avec leur propre représentation du métier, certains ayant apparemment du mal à assumer cette appellation d'orthophoniste.

¹ Rey-Debove, J. et Rey, A. (sous la direction de). (2011). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Finalement, ces discours recueillis autour de notre profession nous posent question : l'orthophoniste est-il un professionnel si divisé ? Quelle est son identité ?

Pour quelques étudiants, une cohérence est envisagée, et l'orthophoniste se constitue comme un professionnel qui doit rassembler différentes facettes, l'orthophonie étant « une discipline au carrefour de pas mal de choses ». Mais d'autres le définissent en fait comme une sorte de caméléon, dont le rôle peut changer selon les situations, les moments, etc. Approcher une attitude générale pour l'orthophoniste, une position de fond, semble bien difficile. Pour ces étudiants, la diversité des pathologies concernées, des patients rencontrés, des approches possibles, aboutit à une sorte de division du professionnel, une identité incertaine et floue.

D'un autre côté, la diversité de leurs positions respectives vient montrer que, comme le dit Claire de Firmas, « *il y a autant de pratiques orthophoniques que d'orthophonistes* ». Elle ajoute d'ailleurs que « *cette pluralité est le meilleur signe de la santé d'une profession, spécialiste du langage, donc de différenciation* ». Pour cette orthophoniste, « *la pratique de chaque professionnel est constituée de l'imbrication entre sa formation, ses références théoriques, sa personnalité, son propre rapport au langage, son cadre de travail, sa relation avec tel patient en particulier* »¹.

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.116.

5 Autour de la norme

Notre questionnement initial portant sur notre rapport à la norme en orthophonie, nous présenterons dans un premier temps une analyse de ce que les étudiants interrogés ont pu en dire. Puis, nous proposerons une réflexion à propos des concepts de norme, de normal et de pathologique, en nous appuyant sur la théorie de Georges Canguilhem.

5.1 La norme vue par les étudiants

L'étymologie du préfixe *ortho-* d'orthophonie (du grec *orthos*) signifie « debout, dressé, direct, en ligne droite ». Il entre dans la composition de noms et adjectifs savants dans lesquels il exprime les notions de « rectitude », « redressement », « normalité » ou « exactitude »¹. C'est donc à partir de cet *ortho* que nous avons choisi d'interroger les étudiants sur la norme en orthophonie, en leur posant les questions suivantes :

« Qu'est-ce que le radical *ortho* signifie pour toi quand il est rattaché au terme orthophonie ? »²

« Au cours de tes stages, que ce soit pendant les prises en charge ou en dehors, retrouves-tu ce signifiant *ortho* au quotidien ? »³

« Quelle est l'origine de cet *ortho* ? »⁴

« Comment te situes-tu par rapport à ce signifiant ? »⁵

A la première question, la plupart des étudiants se basent dans un premier temps sur l'**étymologie** du radical *ortho* qu'ils définissent alors comme ce qui est « droit », et - plus en lien avec l'orthophonie - comme le « parler droit », comme ce qui suppose « que la parole, le langage aillent droit ». Le *ortho* implique de « rectifier », de « ramener vers quelque chose de plus... rectiligne ».

Certains établissent un **lien avec la norme**, il s'agit en effet « de corriger, de rééduquer », de « remettre dans la norme », dans « la règle ». Le préfixe *ortho* implique d'« être dans la norme », « dans le droit chemin ».

Après avoir fait le lien entre *ortho*, norme et rééducation, un étudiant modère ses propos en ajoutant qu'il n'y a pas vraiment une norme puisque c'est « l'enfant », « la

¹ Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 3. Paris : Le Robert, 2006.

² Cf. annexe p.XXIII pour consulter l'ensemble des réponses à la question 5.

³ Cf. annexe p.XXVI pour consulter l'ensemble des réponses à la question 6.

⁴ Cf. annexe p.XXII pour consulter l'ensemble des réponses à la question 7.

⁵ Cf. annexe p.XXXVII pour consulter l'ensemble des réponses à la question 8.

personne adulte qui va définir » sa propre norme. Un étudiant affirme que c'est « la belle parole, la belle phrase », « tout ce qui est du côté du beau », mais qu'il ne faut pas mettre de côté « ce qui est ressenti ». De même, d'autres étudiants expriment spontanément une réticence, une **réserve** envers cet *ortho*, ainsi qu'une certaine **remise en cause** : « on a le droit de ne pas toujours vouloir prendre le même chemin que les autres (...) *ortho* c'est un peu... fasciste comme préfixe ». En mars, un nouveau questionnement a émergé, à propos du lien entre *ortho* et langage, par le paradoxe suivant : le langage permet l'expression de la pensée, mais comment peut-on « être droit dans une pensée » ?

Certains ont cherché à proposer une **représentation positive** du radical, en tant que « parler droit » pourrait signifier « construire son chemin », un chemin qui pourrait croiser celui d'autres personnes. Pour un autre étudiant, le *ortho* vise à ce que les patients « soient bien avec leur symptôme ». Ce radical peut encore être défini autrement, en concevant l'orthophoniste comme « le tuteur d'une plante » sur lequel on viendrait s'appuyer à un moment donné, qui serait là en soutien, en étayage. Ce qui suppose, ajoute l'étudiant, que ce « tuteur » soit lui-même « droit ». Le *ortho* est aussi perçu par cet étudiant comme le « cadre » de la séance, en tant que « l'espace, le temps » doivent se structurer dans un « climat de sécurité », sans lequel rien ne peut émerger. Ce « côté *ortho* » qui émergeait de l'orthophoniste est « nécessaire », d'après cet étudiant.

Nous avons ensuite demandé aux étudiants s'ils retrouvaient ce signifiant *ortho* dans leurs expériences de stages.

Les étudiants relient majoritairement ce rapport à la norme à la pratique orthophonique et mettent en évidence une **variation selon le type de pratique** des orthophonistes rencontrés, selon leur **orientation** personnelle. Ils étayaient leur propos en évoquant la pratique de maîtres de stages, certains témoignant d'une possibilité de « **prendre du recul** », la « droiture » n'étant pas « visée forcément tout le temps », ou parfois l'orthophoniste ne se retrouvant pas dans ce signifiant *ortho*. Un étudiant rapporte la rencontre d'une orthophoniste qui donnait la priorité à la « communication dans sa globalité », l'important étant « de réussir à exprimer » un ressenti. De même, un étudiant évoque « ces relations d'échanges » permettant aussi des progrès, une orthophoniste « plus du côté du ressenti de l'enfant », avec des notions de « rythme » différent, de « patience ». Un autre étudiant estime que la plupart des orthophonistes dont il a observé la pratique s'en détachaient, reconnaissant la facilité qu'implique le fait de pouvoir se conformer à une norme, mais estimant que « l'enfant fait en fonction de ses moyens, et qu'on ne peut pas le

pousser dans des extrêmes pour rejoindre cette norme ». Il s'agit alors d'après cet étudiant d'« essayer de compenser », de « lui donner des béquilles pour faire ce qu'il pourra dans la mesure de ses moyens ». Un autre étudiant ayant peu retrouvé cet *ortho* au cours de ses stages exprime avoir constaté dans certaines situations un « rejet » du bilan. Enfin, un autre étudiant affirme que la pratique orthophonique est « tout sauf *ortho* », puisque l'orthophoniste ne sait pas par quoi il va commencer, ni « ce qui va se passer au moment de la séance ».

A l'inverse, un autre étudiant rapporte un **fort attachement** d'orthophonistes aux tests, **à la norme**, avec une pratique qui en découle. D'autres font allusion à une **approche** parfois **pédagogique** de certains orthophonistes. Pour un autre étudiant, l'orthophoniste est « forcément confronté à cette dimension-là », une des dimensions « de la relation thérapeutique, du soin », qu'il faut savoir prendre en compte « sans qu'elle masque d'autres dimensions », ni qu'elle introduise « une pression » ou « un blocage quelconque ». En somme, il ne « faut pas se tromper d'objectif », « ni de place ».

Quelques étudiants suggèrent que le **type de pathologie** joue également un rôle : il y aurait des troubles pour lesquels notre rapport à la norme serait plus important que d'autres. Cependant, nous observons une divergence entre les réponses apportées, concernant les liens plus ou moins prégnants de telle pathologie plutôt qu'une autre avec la norme.

Un lien avec l'**expérience du professionnel** a également été effectué par un étudiant, arguant qu'au fur et à mesure que le professionnel acquiert « de la sûreté, de la confiance en lui », « grâce à l'expérience », il peut se détacher « un peu de ça ».

Puis, nous avons interrogé les étudiants sur l'origine de cet *ortho*.

La plupart des étudiants établissent une relation avec la **personnalité de l'orthophoniste**, en lien avec ses motivations de départ pour exercer ce métier, sa **formation initiale**, une certaine réassurance à se référer aux repères théoriques et aux différentes techniques. Un étudiant a repéré cet *ortho* chez des orthophonistes qui avaient « plus de rigueur en règle générale ». Ce « terme *ortho* » de notre appellation « n'est pas du tout neutre », et on trouve chez l'orthophoniste une certaine volonté de « réparation », une « envie de corriger quelque chose qui n'est pas bien mis en place ». C'est une personne qui agit en rapport avec la norme selon ce qu'elle « peut en faire » et « veut en faire ». Un étudiant évoque aussi la difficulté à se situer dans un domaine complexe, et le fait qu'un professionnel qui ne sait pas se « situer » résiste mal « aux pressions ».

Selon quelques étudiants, il est difficile de différencier ce qui relève de l'influence de la **société** de ce qui est dû à la personnalité de l'orthophoniste. Mais globalement, la société jouerait un rôle important, du fait d'une « exigence de normalisation très forte aujourd'hui » : il « faut être comme tout le monde, comme les autres ». Actuellement, « la tolérance à tout ce qui s'éloigne un peu de la norme » ou « de ce qui nous ressemble » se réduit. Il s'agit aussi « d'essayer de tout expliquer, de mettre des mots et des concepts sur tout ce qui se passe », « de classer » : « les gens ont besoin de dire que tel enfant a telle difficulté ou tel déficit ».

Pour finir, nous avons demandé aux étudiants comment eux se situaient par rapport à ce signifiant. Répondre à cette question leur a été particulièrement difficile.

Pour l'un d'entre eux, se situer personnellement n'est pas possible, d'autant qu'il dit ne s'être pas vraiment posé ce type de question à propos du signifiant *ortho*. Un autre déclare que sa réponse pourrait évoluer.

Pour la plupart, il est question d'une mise à distance de ce signifiant *ortho*, pour « prendre du recul », et se centrer au niveau de l'« **individu** », de la « clinique » : le principal c'est de « s'adapter », d'être dans le « respect » du patient. Il s'agit de « vraiment prendre en compte la personne qu'on a en face de soi ». Un étudiant cite même Boris Vian pour illustrer sa pensée : « *Il apparaît que les masses ont tort et que les **individus** ont toujours raison* ». Un étudiant nous interpelle sur le fait qu'être comme ce que la norme dicte ne signifie pas toujours être « mieux » : lui préfère interpréter cet « aller droit » comme un « aller mieux », objectif qu'il se donne pour un patient. Pour un autre, il s'agit aussi de prendre de la distance vis-à-vis de sa propre norme.

Deux étudiants envisagent leur propre rapport à la norme comme étant variable selon les pathologies rencontrées, « une rééducation de voix », « d'articulation » ou des « troubles de la déglutition » entraînant pour eux la mise en application logique d'une « technique ».

Enfin, quelques étudiants estiment que cet *ortho* fait référence à un « **outil** », un **étayage** à « utiliser à bon escient » : la norme est aussi un « repère » pour « comparer », suivre une évolution, évaluer des « progrès ». Il faut tout de même « garder à l'esprit la norme », même s'il ne s'agit pas forcément de se diriger vers elle. Un étudiant ajoute qu'il ne faut pas « faire » uniquement « du relationnel », qu'il ne « faut pas se fermer » : il faut savoir utiliser ces outils, sans pour autant « perdre de vue l'essence de notre métier ».

A propos de la réticence de certains étudiants devant ce lien à la norme, peut-être inhérente au fait que la normalité se définit uniquement de façon négative, nous pouvons citer Koji Togawa qui distingue la norme, comme donnée valant pour un groupe, et le symptôme, du côté du sujet. Pour lui, la structure ne connaît pas de norme. « *La normalité ne peut être définie en elle-même, de façon intrinsèque. Elle a un caractère tel que son contour disparaîtrait si on la cernait. On ne peut pas la définir d'une manière positive, elle se définit en tant que symptôme. Elle n'est censée être une notion plausible que dans la mesure où l'on suppose qu'il y a quelque chose d'anormal, soit intérieur au sujet, soit extérieur au sujet* »¹.

En conclusion, les étudiants apportent des réponses très variées, parfois confuses, aux questions concernant la norme en orthophonie. Dans l'ensemble, ils sont prudents dans leurs réponses et modèrent leurs propos.

Le rapport à la norme semble être prégnant dans certaines pratiques orthophoniques observées par les étudiants. Pouvons-nous pour autant aller jusqu'à penser que l'orthophonie est une discipline normative ?

Claire de Firmas constate qu'au cours des premières consultations « *il est toujours plus ou moins question d'un écart par rapport à la norme, qui évoque le fameux écart-type mesuré par les tests étalonnés, écart qu'il s'agirait de combler pour se rapprocher d'une langue conforme* ». « *Que cette exigence de conformité vienne du patient lui-même, de son entourage ou de l'orthophoniste, le risque est grand de renforcer un rapport rigide au langage par une appréhension paralysante de l'erreur, proche de l'interdit* »², affirme cette orthophoniste. Elle pose les questions suivantes : « *Sur quels critères l'orthophoniste juge-t-il de la pathologie d'une parole, et quel est l'objectif d'une rééducation orthophonique ? Que recherche le patient qui consulte ?* »³.

Chacun se situe différemment vis-à-vis de la norme, selon son tempérament, les différentes pressions ressenties. Aussi, Geneviève Dubois affirme que « *notre demande à nous, c'est qu'il veuille bien, cet autre, accéder au jeu normal du langage, nous rejoindre, pour nous rassurer sur nous-mêmes. Voilà quelle est souvent, à notre insu, notre demande... aussi avons-nous envie, pour répondre à l'agression de cet autre, de l'agresser*

¹ Togawa, K. (1992). « La société japonaise, symptôme réussi ? ». In *La normalité comme symptôme*. Fondation Européenne pour la Psychanalyse, Paris : Point Hors Ligne, p.49.

² De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.63.

³ *Ibid.*

dans son symptôme, de forcer les barrières de sa différence en nous donnant une illusion de puissance »¹.

Cependant, certains orthophonistes en devenir ou en exercice essayent de prendre de la distance à l'égard de cette norme. Ainsi, Geneviève Dubois propose une approche singulière à tenir face au patient : « *le rééducateur, dont la fonction est pourtant de **normaliser** le langage, donnera à l'enfant une **pleine latitude d'expression verbale** ; il ne sera pas à l'affût de ses difficultés, il ne pratiquera pas une politique de harcèlement, mais d'**accueil** »². L'important pour l'orthophoniste, c'est de « *ne pas se sentir agressé par le trouble de langage de l'enfant. Son premier effort est un effort d'acceptation, de **respect**. Rôle essentiel, difficile, quand par ailleurs on sait bien que, par choix, par délégation de pouvoir des parents, de la société, on a pour fonction de réparer et de normaliser* »³.*

¹ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.67.

² *Ibid.*, p.45.

³ *Ibid.*

5.2 La norme, le normal, le pathologique

5.2.1 La norme

Le *Petit Larousse de Philosophie* définit la **norme** à partir de son étymologie latine (*norma*, « équerre formée par deux pièces perpendiculaires »), comme pouvant désigner soit un principe donnant l'**orientation droite** - et par conséquent **juste** - à une action, soit une **moyenne statistique** ou le type de comportement d'un groupe social.

Le « normal » y est aussi traité, comme le lieu idéal de la confusion entre « ce qui est » (la moyenne statistique) et « ce qui doit être » (l'orientation juste à une action). Cette confusion permet le triomphe du conformisme en faisant passer pour nécessairement justes et préférables les normes sociales qui régissent la vie d'un groupe.

Qu'est-ce qu'être normal ? « Etre capable d'aimer et de travailler », avait répondu Freud, définissant ainsi une norme souhaitable plus qu'une moyenne observable¹.

« Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence »².

5.2.2 Le normal et le pathologique : l'apport de Georges Canguilhem

Georges Canguilhem (1904-1995), médecin, philosophe et épistémologue français, s'est beaucoup intéressé au sens de la normalité en médecine et en biologie. Il a soutenu en 1943 sa thèse de médecine, *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*, recherche qu'il poursuivra dans de nombreux ouvrages, dont *La connaissance de la vie*. Notre réflexion s'appuie sur l'analyse qu'il y propose³.

Les concepts de normal et de pathologique sont indissociables de la pensée et de l'activité du médecin, et pourtant, ils ne sont pas clairs. Georges Canguilhem les remet en question et cherche à les définir précisément. Ce qui est pathologique est-il anormal ? Normal est-il synonyme de sain ?

Le terme **normal** est ambigu, en tant qu'il admet deux acceptions toujours liées, évoquées précédemment : à la fois la moyenne statistique et l'idéal, au sens de la forme

¹ Boillot, H. (sous la direction de). (2007). *Petit Larousse de la philosophie*. Tours : Larousse.

² Canguilhem, G. (1966). *Le Normal et le Pathologique*. Paris : PUF, p.177.

³ Canguilhem, G. (1952). « Le normal et le pathologique ». In *La connaissance de la vie* – Deuxième édition revue et augmentée. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1967, pp.155-169.

parfaite. Cette ambiguïté amène Canguilhem à la question du **vivant** : sous quel point de vue l'envisager ?

Avant de répondre à cette interrogation, il replace le **vitalisme** dans le domaine scientifique, définissant ce courant comme la simple reconnaissance de l'**originalité** du **fait vital**. Il reprend les remarques de Bichat, vitaliste du XVIII^{ème} siècle, pour qui le caractère distinctif des organismes vivants se trouvait dans l'**instabilité** des forces vitales et l'**irrégularité** (c'est-à-dire l'altération pathologique) des phénomènes vitaux : deux propriétés opposant le **vivant** à l'**uniformité** des **phénomènes physiques**, pour lesquels le pathologique n'existe pas.

D'après Canguilhem, le débat entre les vitalistes et leurs détracteurs revient à ce questionnement sur le **vivant**, à propos duquel on parle tantôt de **lois de la vie**, tantôt d'**ordre de la vie**.

5.2.2.1 Deux conceptions du vivant : système de lois ou organisation de propriétés ?

Canguilhem évoque d'abord la conception du vivant en tant que **système de lois**. Les lois de la vie, de la nature, sont alors considérées comme des **invariants** essentiels, dont les phénomènes singuliers constituent des exemplaires approchés, mais défailants à reproduire l'intégralité de leur réalité supposée. Le **singulier**, l'écart, la variation apparaît alors comme un **échec**, un vice, une impureté.

Cependant, la loi étant censée garantir la réalité, le singulier est aussi **absurde**, puisque de nombreux cas ne répondent pas à l'invariance de cette loi. Canguilhem cite à ce propos Claude Bernard, médecin français du XIX^{ème} siècle, d'après qui la vérité était dans le type, mais se trouvait toujours en dehors de ce type : « *la nature a un type idéal en toutes choses, (...) mais jamais ce type n'est réalisé* », sinon « *il n'y aurait pas d'individus, tout le monde se ressemblerait* »¹. Mais alors, « *n'est-ce pas faire de la connaissance une impuissance à atteindre le réel* »² ?, interroge Canguilhem. Il conclut en disant toute l'incapacité de Claude Bernard à concevoir le rapport de l'individu au type autrement que comme celui d'une **altération à partir d'une perfection idéale posée comme l'essence achevée**.

¹ Bernard, C., cité dans Canguilhem, G. (1952). « Le normal et le pathologique ». In *La connaissance de la vie* – Deuxième édition revue et augmentée. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1967, p.157.

² Canguilhem, G. (1952). « Le normal et le pathologique ». In *La connaissance de la vie* – Deuxième édition revue et augmentée. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1967, p.158.

Canguilhem considère alors le vivant comme un **ordre** de la vie, une **organisation de propriétés** dans laquelle « *l'irrégularité, l'anomalie ne sont pas conçues comme des accidents affectant l'individu, mais comme son existence même* »¹. Canguilhem fait aussi référence au « principe des indiscernables » de Leibniz : il n'y a pas deux individus semblables.

En effet, certains envisagent l'écart comme une « aberration » que le calcul humain ne peut réduire à une formule simple : on l'explique alors comme une erreur, un échec. Cependant, un genre vivant ne semble viable que s'il est **fécond**, c'est-à-dire producteur de nouveautés, même imperceptibles à première vue. Canguilhem en vient ainsi à envisager la **singularité individuelle** comme un **essai**, une **aventure** : aucun jugement n'est porté, car la **valeur**² de ces formes vivantes est référée à leur **réussite de vie** éventuelle, et non pas à un type réel préétabli.

Lorsqu'on considère le **vivant** comme une tentative de **hiérarchisation** des formes possibles, il n'y a pas de formes manquées. « *Il ne peut rien manquer à un vivant, si l'on veut bien admettre qu'il y a 1001 façons de vivre* »³.

5.2.2.2 Distinction entre anomal et anormal

Anomal, c'est-à-dire porteur d'une anomalie, vient du grec *anomalos* : « inégal », « irrégulier »)⁴.

Le terme « **normal** » n'a aucun sens absolu ou essentiel : ni le **vivant**, ni le **milieu** ne peuvent être dits anormaux si on les considère **séparément**. Sans ce fil conducteur, on fera l'erreur de tenir pour **anormal** – donc, croit-on, **pathologique** – tout individu **anomal**, c'est-à-dire aberrant par rapport à un type statistiquement défini.

A l'échelle des règnes végétal et animal, il a été observé qu'une mutation, donc un écart à la norme vitale en place, qui mettait l'individu en position de faiblesse dans certaines circonstances, pouvait s'avérer innovatrice dans d'autres circonstances, et conduire l'individu porteur de la mutation à devenir dominant. Dans la mesure où le **vivant anomal** peut se révéler mutant⁵ **toléré** puis **envahissant**, il arrive que l'exception devienne la règle, au sens statistique. Lorsque l'invention biologique fait figure **d'exception** par rapport à la norme statistique du jour, il faut bien qu'elle soit, dans un sens, **normale** ;

¹ Canguilhem, G. *op.cit.*, p.159.

² La valeur est bien à chercher dans le vivant, l'étymologie du mot valeur (du latin *valere*, « bien se porter ») l'atteste.

³ Canguilhem, G. *op.cit.*, p.160.

⁴ Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 3. Paris : Le Robert, 2006.

⁵ En génétique, l'anomalie fait référence à une mutation.

sinon on aboutit à un contresens biologique où le pathologique engendre le normal par reproduction. Dans ce sens, le normal fait référence à un caractère dont la reproduction révèle l'importance et la valeur vitales : il est dit **instituteur de la norme prototypique**¹.

Ainsi, une **anomalie**, variation individuelle sur un thème spécifique, ne devient **pathologique** que dans son **rapport** avec un **milieu** de vie et un genre de vie.

Mais, chez l'homme, il n'y a pas de sélection naturelle, puisque l'activité humaine, le travail et la culture altèrent constamment son milieu de vie. L'homme est capable d'existence, d'activité technique et culturelle dans tous les milieux. Des mutations se renouvellent sans cesse, et le milieu humain les **abrite** toujours et **compense** par ses artifices le déficit qu'elles manifestent par rapport aux formes « normales » correspondantes. La plupart des anomalies étant pensées comme inférieures, relativement au milieu dans lequel elles apparaissent, le problème du pathologique ne peut rester strictement biologique chez l'homme.

5.2.2.3 Distinction entre normal et pathologique

D'après Kurt Goldstein, neurologue et psychiatre allemand, une **norme** doit servir à comprendre des **cas individuels** concrets. Elle vaut moins par son contenu descriptif des symptômes que par la révélation d'un **comportement** total de **l'organisme modifié** dans le sens du **désordre**. Une **altération** dans le contenu symptomatique n'est **maladie** que lorsque **l'existence** de l'être n'est **plus** en **équilibre** avec son **milieu**. Ce qui était adéquat pour l'organisme normal, dans ses rapports avec le milieu, devient inadéquat et périlleux pour l'organisme modifié.

Une telle conception peut sembler paradoxale, puisqu'elle tend à attirer l'attention du médecin sur des **faits subjectivement** éprouvés par le **malade**. Mais il faut alors considérer le primat du **physiologique** sur l'anatomique, établi par de nombreux physiologistes chercheurs. Canguilhem cite à ce sujet René Leriche, d'après qui « la lésion ne suffit pas à faire la maladie clinique, la maladie du malade » ; et Hans Seyle qui, ayant prouvé qu'un état organique de stress pouvait provoquer une réaction surrénalienne, avait conclu qu'une **influence** du **psychisme** sur le fonctionnel et la morphologie était concevable.

¹ Au sens du prototype, le modèle qui va permettre la production de tant d'autres.

En individualisant la norme et le normal, les frontières entre normal et pathologique semblent s'abolir. Il est tentant de penser qu'il n'y a pas de normal ou de pathologique, puisque ce qui est normal ici, est pathologique là, et inversement. En fait, ceci est valable uniquement si l'on se place **d'un individu à l'autre**, si l'on compare les individus entre eux : la « *relativité du normal est la règle* »¹.

Cependant, cette relativité ne doit pas abolir la **distinction entre normal et pathologique** pour **un individu** donné. Canguilhem réfute la thèse de Claude Bernard, selon qui **l'état pathologique** est semblable à **l'état normal** dont il ne constitue qu'une **variation quantitative** en plus ou en moins. En effet, considéré comme un tout, un **organisme** est « **autre** » dans la **maladie**, et non pas le même aux dimensions près. Dans la **maladie**, il est plus question de « **physiologie nouvelle** » que de « physiologie déviée », nous apprend René Leriche. La vie à l'état pathologique n'est pas dépourvue de normes, elle en connaît d'autres. Le **pathologique** n'est donc pas le contradictoire logique de **normal** mais le **contraire** vital de **sain**, conclut Canguilhem.

« *La maladie, l'état pathologique, ne sont pas perte d'une norme* »² mais impliquent des **normes vitalement inférieures**, du fait qu'elles interdisent la participation active et aisée de l'individu à un genre de vie permis à d'autres. Canguilhem se réfère à Goldstein, d'après qui les normes de vie pathologique sont celles qui obligent l'individu à vivre dans un milieu « rétréci », par l'impossibilité de son organisme à affronter les exigences de nouveaux milieux. Canguilhem envisage alors une objection possible à ce raisonnement : l'infériorité est une notion subjective. Il y répond aussitôt en avançant qu'il ne s'agit pas de **subjectivité individuelle**, mais **universelle**. Le **signe objectif** de cette universelle réaction subjective d'écartement, de **dépréciation vitale** de la **maladie**, est **l'existence d'une médecine** comme technique de guérison des maladies.

5.2.2.4 Définition de la santé du point de vue de la norme

Selon Canguilhem, vivre n'est pas seulement végéter et se conserver, c'est affronter des risques et en triompher. Ce qui caractérise la **santé**, c'est la capacité de **tolérer des variations des normes** auxquelles la stabilité précaire du milieu donne une **valeur trompeuse de normal définitif**. En fait, « *l'homme n'est vraiment sain que lorsqu'il est*

¹ Canguilhem, G. *op.cit.*, p.165.

² *Ibid.*, p.166.

capable de **plusieurs normes**, lorsqu'il est **plus que normal** »¹, spécifie Canguilhem. Ainsi, il définit la **santé** comme le luxe de pouvoir tomber malade et de s'en relever, la capacité de l'organisme à **surmonter des crises** organiques en instaurant un nouvel ordre physiologique.

Une **maladie**, c'est au contraire « *la réduction du pouvoir d'en surmonter d'autres [normes]* »².

Canguilhem élargit ensuite sa réflexion au domaine de la **psychopathologie**, montrant que son raisonnement sur le problème physiopathologique se trouve renforcé par sa confrontation au problème psychopathologique. En effet, beaucoup de psychiatres ont reconnu que le malade mental est un « **autre** » **homme** ; et pas seulement parce que son trouble prolonge et grossit son psychisme normal. Dans ce domaine, **l'anormal** est en possession d'**autres normes**. En psychologie, il arrive de ne plus pouvoir, en présence d'une **inadaptation** à un milieu donné, distinguer la **folie** de la **génialité**.

La plupart du temps, le psychologue et le psychiatre voient le **normal** comme une forme d'**adaptation** au **réel** ou à la vie. Cependant, ce réel n'a rien d'absolu. Adhérer sans réserve aux valeurs techniques, économiques et culturelles de ce réel, sans considérer son propre **conditionnement** par son entourage et son histoire, serait une **illusion** proche de celle qu'on dénonce dans la **folie**.

Canguilhem reconnaît dans la **santé** une capacité à mettre en question des normes physiologiques usuelles par la recherche du **débat** entre le **milieu** et le **vivant**, qui implique l'acceptation du risque de maladie. De même, la norme en matière de **psychisme** humain, « *c'est la revendication et l'usage de la **liberté** comme pouvoir de **révision** et d'**institution** des **normes*** »³, ce qui implique nécessairement le risque de **folie**.

Canguilhem illustre son propos par une citation du psychiatre et psychanalyste Henry Ey : « *la santé mentale contient la maladie, aux deux sens du mot contenir* »⁴.

Qui voudrait soutenir, en matière de psychisme humain, que l'anormal n'obéit pas à des normes ? Peut-être le psychisme n'est-il anormal que parce qu'il obéit trop à ces normes.

Enfin, Canguilhem conclut sa réflexion sur le normal et le pathologique en citant Thomas Mann : « *Il n'est pas si facile de décider quand commence la folie et la maladie* ».

¹ Canguilhem, G. *op.cit.*, p.167.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p.168.

⁴ Ey, H., cité dans Canguilhem, G. *op.cit.*, p.168.

« Il faut toujours qu'il y en ait un qui ait été malade et même fou pour que les autres n'aient pas besoin de l'être.... Sans ce qui est maladif, la vie n'a jamais pu être complète.... (...) La vie (...) s'empare de l'audacieux produit de la maladie, l'absorbe, le digère et du fait qu'elle se l'incorpore, il devient sain. Sous l'action de la vie... toute distinction s'abolit entre la maladie et la santé »¹.

¹ Mann, T. (1947). *Docteur Faustus* - Dans la traduction française de L. Servicen, Paris : Albin Michel, 1950, pp.303-312.

6 Un autre visage pour l'orthophonie, au-delà de la norme

Cette introduction générale, qui représente finalement notre cheminement de pensée depuis notre questionnement initial, nous permet de revenir sur ce qui a motivé à l'origine ce mémoire : l'orthophonie et la norme.

L'intérêt porté au langage existait bien avant les débuts de l'orthophonie, avec une attention particulière au départ pour la surdité, l'articulation et le bégaiement. En retraçant la naissance de l'orthophonie et son évolution, nous avons mis en exergue l'ancrage hospitalier de l'orthophonie française, la participation des médecins à la reconnaissance du métier et au développement de la profession. Suzanne Borel-Maisonny et les autres pionnières ont progressivement construit notre profession en collaboration avec des médecins, mais également en interaction avec des pédagogues et des psychiatres-psychanalystes. Depuis les années 1930, les compétences attribuées à l'orthophoniste de même que son statut au sein de la société ont considérablement évolué. Ainsi, la réalité du métier d'orthophoniste est aujourd'hui bien différente de la définition qu'en fit Colombat en 1828.

Discipline au carrefour de nombreux domaines, elle s'est nourrie de divers courants pluridisciplinaires, ce qui fait sa singularité, mais aussi sa complexité. Les entretiens passés avec les étudiants montrent combien il peut être difficile voire pénible de définir l'orthophonie, d'en spécifier les limites tout en exprimant son essence, tellement les orientations théoriques et cliniques des professionnels sont diverses. Ainsi, nous en venons parfois à remettre en cause la possibilité de définir l'orthophonie comme un tout cohérent, et à s'intéresser à **des** pratiques orthophoniques, toutes uniques puisqu'émergeant d'abord des sujets qui les incarnent.

Puis, nous avons axé notre réflexion sur les concepts de norme, normal et pathologique. L'approche de Canguilhem se révèle être extrêmement pertinente par rapport à notre questionnement initial : notre rapport à la norme en orthophonie nous interrogeait, d'autant plus que nous ressentions la norme, le *ortho*, comme un obstacle à l'accueil du patient en tant que sujet à part entière. En fin de compte, Canguilhem nous apprend que lorsqu'on compare des individus les uns aux autres la relativité du normal est la règle, et que les concepts de normal et de pathologique ne doivent être pensés que pour un individu donné. Cette réflexion sur la norme nous amène à nous centrer sur la personne, sur ses propres normes, et non pas sur la norme en tant que moyenne statistique, que l'on

utiliserait pour penser ce qui doit être pour une personne donnée, en se substituant à elle. Cependant, cette norme, en tant que moyenne statistique, est prégnante en orthophonie, et peut-être pouvons-nous imaginer un lien avec l'émergence de la profession au champ des sciences médicales et la recherche d'objectivité qu'elles impliquent généralement. Pour beaucoup d'étudiants interrogés, le lien entre ce signifiant *ortho* et l'orthophonie s'articule autour du parler « droit », de l'idée de « remettre dans la norme ». Les réponses qu'ils élaborent à ce propos révèlent combien cette norme est questionnée. Il en ressort aussi qu'en orthophonie, chacun se place différemment vis-à-vis de la norme, selon sa personnalité, son rapport au symptôme, ainsi qu'aux pressions sociale, scolaire et parentale.

Il est aussi possible de se saisir de ce *ortho* d'une autre façon, à l'image de Claire de Firmas, qui écrit à ce sujet : « *L'objectif d'une thérapie ortho-phonique est d'accompagner le sujet dans l'élaboration d'une parole ni surchargée d'affect, ni vidée de subjectivité, une parole juste, du grec "orthos" : debout, droit et "phônêin" : parler, chanter. Une parole juste pour le sujet qui la porte debout, c'est-à-dire digne et fier, en justesse avec lui-même et en relation avec sa communauté linguistique et son histoire singulière, plutôt qu'une parole droite, qui serait simplement conforme au code formel* »¹. A nouveau, notre questionnement initial sur la norme, le *ortho* d'orthophonie, nous conduit à nous focaliser sur le singulier.

Ainsi, en retraçant l'histoire de l'orthophonie, il nous a semblé que nous ne décrivions qu'une des nombreuses facettes de l'orthophonie, l'émergence d'une technique, fondatrice et indispensable à notre profession. Nous avons décrit le savoir-faire orthophonique, mais qu'en est-il de l'orthophoniste ? De quelle façon ce thérapeute peut-il se saisir de ce savoir-faire, avec ce qu'il est ?

Nous souhaitons à présent nous détourner de ce signifiant *ortho* qui ne recouvre pas les mêmes notions pour chacun. Notre réflexion sur la norme nous amène en effet à nous en détacher, pour recentrer notre problématique ainsi : il est possible de travailler autrement que dans le cadre de ce qu'on nomme *rééducation orthophonique*, et nous nous donnons alors pour objectif dans la partie pratique d'approcher, d'expérimenter une pratique singulière, par la rencontre entre un enfant et un thérapeute en herbe.

Au préalable, nous souhaitons préciser les concepts théoriques qui sont, d'après nous, la base de toute pratique orthophonique. Nous nous appuyons donc dans un premier

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.79.

temps sur les apports linguistiques et psychanalytiques pour préciser les termes de langage, langue, parole et discours, et se pencher sur l'inscription du sujet au sein de la fonction symbolique, sur ce que parler veut dire. Dans un second temps, nous aborderons le symptôme du point de vue de la psychanalyse, pour enfin conclure sur les impacts de ce cheminement théorique sur notre conception de la pratique orthophonique.

B Approfondissements théoriques

Toute pratique orthophonique est induite par la théorie du langage à laquelle elle se réfère. Aussi, il nous paraît fondamental de pouvoir définir dans un premier temps les termes de langage, langue, parole, discours et d'approfondir les concepts qui y sont liés. Dans un second temps, nous nous arrêterons sur ce que représente le symptôme du point de vue de la psychanalyse. Enfin, nous verrons en quoi ces approfondissements théoriques peuvent influencer notre pratique orthophonique et orienter notre partie pratique.

1 Langage, langue, parole, discours

La terminologie de la nomenclature orthophonique réserve un emploi particulier aux termes « langage » et « parole » : un « retard de parole » touche la prononciation des mots, tandis qu'un « retard de langage » perturbe le lexique et l'organisation de la phrase. Ce glissement sémantique des termes de langage et parole dans le but de décrire la technique orthophonique nous éloigne des éléments théoriques fondateurs de notre profession.

Ainsi, nous avons interrogé les étudiants à ce sujet, par la question suivante : « Comment définis-tu la langue, le langage, la parole, le discours ? »¹. Nous apporterons ici une analyse de leurs réponses. Il nous semble pertinent de mentionner la difficulté éprouvée et exprimée par la plupart des étudiants à définir clairement ces termes, leurs hésitations nombreuses, et enfin, pour l'un d'entre eux, l'impossibilité d'élaborer une réponse.

Sur le plan théorique, nous nous baserons d'abord sur les concepts de la linguistique pour définir ces notions, puis sur ceux de la psychanalyse.

1.1 Langage

La définition donnée le plus fréquemment par les étudiants est celle que nous pourrions reformuler comme une faculté universelle, « commun à nous tous êtres humains parlants » : c'est « plus haut », « plus vaste », c'est quelque chose d'« essentiel », « à rattacher à notre nature humaine ». Cette conception du langage, comme capacité constitutive de l'humain, nous paraît fondamentale.

¹ Cf. annexe p.XVI pour consulter l'ensemble des réponses à la question 3.

Un étudiant fait le lien entre le langage et les fonctions supérieures, la pensée, et ajoute : « c'est toujours le problème de la poule et de l'œuf; est-ce que c'est le langage qui permet de penser ou la pensée qui permet le langage ? ».

Pour d'autres étudiants, le langage fait plutôt penser :

- à un système, un ensemble de signes permettant l'expression et la compréhension,
- à l'utilisation qu'on fait de la langue,
- à quelque chose de plus spontané, quotidien, avec une visée de communication,
- à quelque chose de personnel, dans le sens d'un langage propre,
- aux troubles du langage.

Dans son *Cours de linguistique générale*, Ferdinand de Saussure (1857-1913) envisage le **langage** comme un tout inhomogène, à cheval sur les domaines physique, physiologique et psychique. Le langage est composé de la langue et de la parole, qui sont deux objets distincts, impossibles à réunir sous le même point de vue. Ainsi, il considère que le tout global du langage est inconnaissable. C'est pourquoi il s'est en premier lieu attaché à l'étude de la langue, elle seule pouvant être définie de manière autonome.

La langue est le produit social de la faculté du langage, un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre **l'exercice** de cette **faculté langagière** chez les individus. Pour Ferdinand de Saussure, ce n'est pas le langage parlé qui est naturel à l'homme, mais la faculté de constituer une langue¹. Ainsi, c'est la langue qui fait l'unité du langage.

Emile Benveniste, linguiste du XX^{ème} siècle, a défini par la suite le **langage** comme « *la forme la plus haute d'une faculté inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser* », c'est-à-dire « *de représenter le réel par un « signe » et de comprendre le « signe » comme représentant du réel* »².

Afin d'approfondir cette approche du langage, nous proposons l'abord de Claire de Firmas, orthophoniste membre des Ateliers Claude Chassagny, qui précise les théories du langage sur lesquelles s'appuie l'approche chassagnienne. D'après elle, le **langage** doit être envisagé au sens de « *compétence humaine constitutive qui se développe au sein de la fonction symbolique* »³. Le **symbole**, étymologiquement *signe de reconnaissance* (du grec *sumbolon*), véhicule toutes les dimensions du signifiant : signe convenu d'appartenance à

¹ Saussure, F. (1913). *Cours de linguistique générale*. Paris : Grande Bibliothèque **Pavot**, 1985, pp.26-27.

² Benveniste, E. (1964). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : N.R.F.

³ De Firmas, C. (2008). *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.10.

un groupe et qui se transmet de génération en génération. Il ne tire sa valeur que du sens qu'un groupe lui attribue par convention. Claire De Firmas définit aussi la **fonction symbolique**, fonction humaine essentielle, comme « *la capacité de faire des liens, de créer du sens* »¹. Le langage, comme la fonction symbolique, est une entité préexistante dans laquelle l'enfant s'inscrit. Enfin, sa définition du langage nécessite la clarification des liens qu'il entretient avec la langue et la parole. Ainsi, la parole est la réalisation de cette compétence linguistique qu'est le langage, au sens de « prendre la parole », que ce soit à l'oral, à l'écrit, ou par gestes. Le **langage** ne s'enseigne pas, il se réalise dans la **parole** au moyen d'une **langue** qui est apprise².

1.2 Langue

La quasi-totalité des étudiants ayant répondu à la question définissent la langue dans son « aspect linguistique », le langage pouvant « se décliner en plusieurs langues ». Sans utiliser les termes de code ou d'ensemble de signes, beaucoup se sont aidés d'exemples, citant des langues comme le français, l'anglais, l'espagnol, parlant de « langue maternelle » ou « langue utilisée ». Certains ajoutent que la langue est « ce qu'on parle tous les jours », « ce qu'on utilise au quotidien ».

Une définition plus élaborée a été donnée : un « outil (...) spécifique avec (...) des conventions (...) à respecter pour un code commun ».

Certains évoquent également une « connotation culturelle », quelque chose de « personnel » et d'« identitaire ».

Une seule réponse se détache des autres, davantage liée au « côté technique », définissant la langue comme « tout ce qui est articulation ».

Chez Ferdinand de Saussure, la langue est un système de signes, union du sens et de l'image acoustique. L'essentiel de la langue est étranger au caractère acoustique du signe linguistique, puisque ses deux parties sont psychiques. Aussi, la langue n'est pas une entité : elle n'existe que dans les sujets parlants.

Le linguiste, en définissant plus avant l'unité linguistique, a fait de l'opposition fondamentale entre signifié et signifiant (s/S) un concept-clé. Il décrit en effet l'unité linguistique comme l'union d'un **concept**, chose abstraite, et d'une **image acoustique**, empreinte psychique que nos sens nous donnent du son matériel. Il remplace alors le terme

¹ De Firmas, C. (2008). *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.11.

² *Ibid.*, pp.10-11.

de concept par le **signifié (s)**, et l'image acoustique par le **signifiant (S)**. Il précise que le lien unissant signifié et signifiant est arbitraire, c'est-à-dire *immotivé* : le signifiant n'a aucune attache naturelle avec le signifié dans la réalité. Le signifiant est imposé par la langue et ne peut être remplacé par un autre. Ferdinand de Saussure illustre ainsi ce lien signifiant/signifié : « *dans la langue, on ne saurait isoler le son de la pensée, ni la pensée du son; à l'image d'une feuille de papier dont le recto est la pensée et le verso le son : on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso* »¹.

Pour lui, la langue est un système où la valeur d'un élément ne résulte que de la présence des autres. Chaque élément n'existe que par opposition aux autres, et ce à tous les niveaux, comme le niveau phonétique, lexical, ou syntaxique. Sans avoir à l'époque introduit le terme de *structure*, l'auteur a défini la langue comme telle.

Enfin, Ferdinand de Saussure précise le rôle de la langue sur la pensée : « *dans la pensée, rien n'est distinct avant l'apparition de la langue* »². Ainsi, d'après lui, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante sans le recours aux signes.

1.3 Parole

Les réponses apportées par les étudiants mettent en exergue la polysémie de ce terme. En effet, certains étudiants en ont eux-mêmes décrit plusieurs dimensions, qui ne s'accordaient pas toujours entre elles. De plus, l'ensemble des réponses est globalement interprétable en deux définitions qui sont contradictoires, voire antinomiques.

Pour un grand nombre d'étudiants, la parole est d'abord attachée à l'individu. Elle est ce qui émane de la personne : nous nous plaçons du côté de « l'individu, du un », de la « spécificité » d'un « sujet », puisque nous parlons parfois de « la parole propre », de « la parole de quelqu'un », que nous disons que la parole de l'autre a un « impact ». Elle est aussi « ce qu'on livre vraiment à l'autre » et qui ne « correspond pas forcément à l'intention qu'on a ». C'est « ce qui fait qu'on s'approprie la langue dans notre propre discours ». La parole est aussi introduite comme intrinsèque à l'humain : « un être humain, normalement c'est un être doté de parole ».

¹ Saussure, F. *op. cit.*, p.157.

² *Ibid.*, p.155.

D'autres lui donnent un sens bien différent, se référant avant tout à un caractère oral : « l'aspect plus oral de la communication », « acoustique », « technique », ayant rapport avec les « troubles de l'articulation », « la rééducation ».

Pour Ferdinand de Saussure, la parole désigne aussi bien l'**action de communication**, expression de sa pensée personnelle, que son **résultat particulier**, c'est-à-dire les combinaisons par lesquelles le sujet utilise le code de la langue¹.

Ces deux objets composant le langage - langue et parole - sont à la fois liés et distincts. D'une part, la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible, et la parole est nécessaire pour que la langue s'établisse. De plus, c'est la parole qui fait évoluer la langue. La parole est donc à la fois l'instrument et le produit de la langue. D'autre part, la **langue** est la partie **sociale** du langage, extérieure à l'individu qui à lui seul ne peut ni la créer, ni la modifier. Elle est dans chaque individu, tout en étant commune à tous et indépendante des volontés individuelles de ses dépositaires. A l'inverse, il n'y a rien de collectif dans la **parole**, ses manifestations sont **individuelles** et **momentanées**².

1.4 Discours

Un certain nombre de réponses des étudiants peuvent être assimilées au discours défini en rhétorique, caractérisé par une forme structurée, une visée spécifique, et attaché à une situation de communication particulière. Le discours est ainsi abordé selon la forme, la situation d'énonciation, et l'objectif du locuteur. Tout d'abord, le discours est une « suite de phrases avec une cohérence », comprenant « une introduction, un développement, une conclusion ». C'est la « manière de parler », « d'écrire quelque chose ». Le discours est « plus construit », « plus structuré », « bien préparé », « assez protocolaire », « très cadré ». C'est une « forme de parole plus élaborée, donc plus précise », et qui quelque part « se rapproche plus de l'écrit ». Ensuite, le discours est défini par sa situation d'énonciation : « dans le dialogue », « dans une situation précise, on peut spécifier de quel type de discours il s'agit ». De plus, c'est quelque chose « qu'on doit dire devant quelqu'un ». Enfin, le discours est abordé selon son objectif : il aurait une visée « pédagogique », ou « de faire passer quelque chose ». C'est une forme de parole qui facilite la compréhension, et avec une « intention de véhiculer des choses, des idées ».

¹ Saussure, F. *op. cit.*, p.423.

² *Ibid.*, pp.37-38.

Le terme de discours véhicule aussi « un côté plus technique », avec la notion « d'un savoir-faire ».

Pour un autre étudiant, on parle de discours dans le cadre de « la relation à l'autre », de ce qu'on « échange avec l'autre ».

Par ailleurs, le discours est mis en lien avec la parole (il participe de la parole), et avec la pensée : il est la « la mise en forme d'une pensée ». Un étudiant regroupe d'une part parole et langue, et d'autre part langage et discours, en tant que le langage permet de créer « une articulation », des « liens logiques ».

Dans le domaine de la linguistique, le terme de discours connaît de multiples usages, et c'est par des oppositions terminologiques qu'il est le plus aisé de faire apparaître ses valeurs.

Par opposition à la **langue**, le discours peut être défini comme la mise en œuvre effective par le locuteur d'un ensemble de signes socialement institués mis à sa disposition pour l'expression de sa pensée¹.

Par opposition à la **phrase**, le discours est défini comme une succession de phrases, dans laquelle la phrase est considérée comme l'unité du discours².

Benveniste a défini le discours comme « *la langue assumée par l'homme qui parle* », sensible à la situation de communication³. Cette situation de communication peut être définie comme *l'énonciation*, acte de production linguistique qui s'oppose à *l'énoncé*, résultat de cette production⁴. Le discours, acte de communication déterminé par des conditions socio-historiques spécifiques, est alors distinct de **l'énoncé**, structure linguistique qui en porte les traces⁵. Ces marques du discours repérées dans l'énoncé sont notamment fonction du locuteur, de l'allocutaire, de la situation et de la référence⁶.

Par opposition au **texte**, le discours peut aussi être défini comme un ensemble d'usages linguistiques codifiés, subordonné à une pratique sociale (discours juridique, religieux, scientifique, etc.). Le texte, lui, est une suite linguistique autonome, orale ou écrite, constituant un objet empirique cohérent⁷.

¹ Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, p.105.

² *Ibid.*, p.106.

³ Benveniste, E. *op. cit.*

⁴ Baylon, C et Fabre, P. (1990). *Initiation à la linguistique*. Paris : Nathan, p.45.

⁵ Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, p.106.

⁶ Baylon, C et Fabre, P. (1990). *Initiation à la linguistique*. Paris : Nathan, p.46.

⁷ Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, p.106.

Ainsi, on distingue plusieurs genres de discours en rhétorique : le genre démonstratif (blâme ou louange), délibératif (conseil ou dissuasion), judiciaire (défense ou accusation)¹.

1.5 Les apports de la psychanalyse

Approcher le langage sous l'angle de la psychanalyse nous semble incontournable. Tout d'abord, parce que la psychanalyse opère sur ce champ du langage, et que les manifestations de l'inconscient dans le langage ne peuvent nous échapper, à nous qui accueillons la parole de nos patients. Par ailleurs, la psychanalyse, grâce à l'apport freudien puis lacanien, a particulièrement développé des concepts qui peuvent nous éclairer dans notre questionnement, notamment ceux de signifiant, de fonction symbolique, de désir. Sans viser à distinguer entre eux les termes précédemment définis sous l'angle de la linguistique, ce cheminement par la psychanalyse nous amènera notamment à approfondir ce qu'est le langage, comment l'enfant s'inscrit dans l'ordre symbolique, ce que parler veut dire.

1.5.1 *Le signifiant d'après Lacan*

En premier lieu, il nous semble intéressant de revenir sur le concept de **signifiant** en se plaçant sous l'angle de vue de la psychanalyse, car il implique alors de considérer l'équivoque dans le langage, et la division du **sujet**¹ par le signifiant.

Dans son premier séminaire, Jacques Lacan approfondit la question du **signe**, constatant qu'« *en fin de compte les signes sont tout à fait impuissants, car (...) nous ne savons qu'ils sont des mots que quand nous savons ce qu'ils signifient dans la langue concrètement parlant* »². Il en vient à la conclusion suivante : « *dans le maniement des signes qui s'inter-définissent, nous n'apprenons rien* »³. Ainsi, il est impossible de manier le langage en référant terme à terme le signe à la chose. La question de l'adéquation du signe à ce qu'il signifie nous laisse devant une énigme, celle de la vérité, et, dit-il, « *la vérité est au dehors des signes, ailleurs* »⁴. C'est la parole qui est porteuse de vérité,

¹ Dubois, J., Giacomo, M. et col. (1994). *Linguistique et sciences du langage*. Paris : Larousse, 2007, p.150.

² Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.395.

³ *Ibid.*, p.395.

⁴ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.395.

comme nous le verrons plus tard, et ce, parce que le sujet « *en dit toujours plus qu'il ne veut en dire, toujours plus qu'il ne sait en dire* »¹.

Le **signifiant**, en psychanalyse, doit être distingué de l'acception linguistique de ce mot : il n'est pas assimilable à l'image acoustique. En effet, Lacan a repris le concept saussurien de signifiant à son compte, en approfondissant sa dimension **structurale** : ce qui peut faire l'identité du signifiant, c'est bien sa différence avec les autres. Il ajoute que non seulement le signifiant ne se définit que par sa **différence** avec les **autres signifiants**, mais il doit être posé comme différent de **lui-même** dans ses différentes occurrences². C'est pourquoi la notion de structure, « *groupe d'éléments formant un ensemble covariant* »³, est « *déjà par elle-même une manifestation du signifiant* »⁴. En effet, nous trouvons à la fois dans l'analyse structurale et dans l'analyse du rapport du signifiant et du signifié, « *des relations de groupe fondées sur des ensembles (...) comportant essentiellement des références réciproques* »⁵. C'est à ce titre que Lacan parle d'un « ordre du signifiant ».

Lacan a créé un **primat** du **signifiant** sur le signifié : « *le signifié est un effet (...) de la structure des signifiants* »⁶. Dès lors, la **langue** est moins un système de signes (conception de Saussure) qu'un **système de signifiants**. Le **signifié**, la signification, est **imaginaire**, c'est la production de l'engrenage symbolique de la chaîne des signifiants. Les signifiants s'associent et se répètent hors de tout contrôle du moi, s'ordonnent selon des chaînes rigoureusement déterminées, comme la grammaire détermine l'ordre de la phrase. La question du signifiant renvoie à celle de la répétition : retour réglé d'expressions, de séquences phonétiques, de simples lettres qui scandent la vie du sujet, quitte à changer de sens à chacune de leurs occurrences, qui insistent donc en dehors de toute signification⁷.

Les signifiants et leur chaîne ont « *une réelle consistance dans le psychisme dont ils constituent la nature* »⁸, mais cela ne veut pas dire qu'ils signifient quelque chose par eux-

¹ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.405.

² Chemama, R. et Vandermersch, B. (sous la direction de). (1998). *Dictionnaire de la psychanalyse*. 3^{ème} édition. Paris : Larousse.

³ Lacan, J. (1955-1956). *Le séminaire Livre III – Les psychoses*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1981, p.207.

⁴ *Ibid.*, p.208.

⁵ *Ibid.*, p.208.

⁶ Cléro, J-P. (2002). *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Ellipses, p.67.

⁷ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁸ Cléro, J-P. (2002). *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Ellipses, p.68.

mêmes, sans leur opposition aux autres : « *tout vrai signifiant est, en tant que tel, un signifiant qui ne signifie rien* »¹.

Le signifiant, en tant qu'il est différent de lui-même dans ses différentes occurrences, est donc détaché du référent : « *Le monde des choses n'est pas recouvert par le monde des symboles, mais (...) à chaque symbole correspondent mille choses, et à chaque chose mille symboles* »². Il est également définissable en dehors de toute articulation au signifié, au moins dans un premier temps : « *l'ordre du signifiant se distingue de l'ordre de la signification* »³. En somme, il ne peut jamais être affecté d'une valeur univoque. Dans son premier séminaire, Lacan dit que « *pour tout ce qui est proprement du langage, en tant qu'il est humain, c'est-à-dire utilisable par la parole, il n'y a jamais univocité du symbole* »⁴.

Claude Hagège, linguiste français, s'exprime ainsi à propos de l'univocité de la valeur du signifiant chez Saussure : « *en privilégiant la linguistique de la langue au détriment de celle de la parole, Saussure (...) n'a voulu retenir que les valeurs en système de langue, accréditant ainsi (...) la thèse de l'univocité, prétexte à l'expulsion de l'ambigu du champ des connaissables* »⁵. Hagège poursuit sa réflexion en ce sens : « *L'échange de mots dépouillé d'ambiguïtés, la « communication réussie », sont-ils la norme, ou plutôt une trouée de clarté sur fond de permanent malentendu ? Le malentendu, au reste, est autant dans ce qui n'est pas dit que dans ce qui, étant dit, peut avoir plus d'un sens à la fois* »⁶.

Pour aller plus loin, il faut entendre que ce **malentendu** inhérent à la structure même du langage, qui rend la communication impossible, crée une **équivocité signifiante**. Pour Lacan, la définition du signifiant est « *de ne rien signifier, par quoi il est capable de donner à tout moment des significations diverses* »⁷. Ainsi, pour Lacan, se servir du signifiant, « *c'est utiliser le fait que le signifiant est autre chose que la signification, pour présenter un signifiant trompeur* »⁸.

Par ailleurs, en inversant l'algorithme saussurien (s/S), Lacan donne au signifiant toute son importance, en tant qu'il **divise** le sujet. « *Ce que l'algorithme lacanien (S/s) permet*

¹ Lacan, J. (1955-1956). *Le séminaire Livre III – Les psychoses*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1981, p.210.

² Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.408.

³ Lacan, J. (1955-1956). *Le séminaire Livre III – Les psychoses*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1981, p.213.

⁴ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.376.

⁵ Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Librairie Arthème Fayard, 1991, pp.335-336.

⁶ *Ibid.*, p.337.

⁷ Lacan, J. (1955-1956). *Le séminaire Livre III – Les psychoses*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1981, p.214.

⁸ *Ibid.*, p.211.

*d'écrire, c'est l'existence d'une barre frappant le sujet humain du fait de l'existence du langage et qui fait que, **parlant**, il ne sait pas ce qu'il dit* »¹, ni même qui le dit.

Lacan oppose le signe, qui « *représente quelque chose pour quelqu'un* », au signifiant, « *qui représente le sujet pour un autre signifiant* »². En effet, étant conçu comme autonome par rapport à la signification, le signifiant peut dès lors **représenter** le sujet et le **déterminer** : « *Ce qui produit un **sujet**, c'est-à-dire non pas en général un homme ou un individu, mais un être dépendant du langage, c'est qu'un signifiant vienne le représenter auprès de tous les autres signifiants et, par là-même, le déterminer* »³.

Le sujet n'a pas d'être, il existe au langage : il n'y est que représenté grâce à l'intervention du signifiant. Ainsi, il n'y a pas plus d'essence du sujet que d'essence d'un mot : le sujet ne s'atteint qu'entre les mots.

La question du signifiant nous amène à celle de l'inconscient, puisqu'« *à la limite, la possibilité même de l'inconscient est conditionnée par le fait qu'un signifiant peut insister dans le **discours**^{II} d'un sujet, sans pour autant être associé à la signification qui pourrait importer pour lui* »⁴.

1.5.2 Langage et inconscient

L'inconscient est au cœur de la théorie psychanalytique développée par Sigmund Freud. Dans sa première topique, Freud entend par inconscient ce qui se tient hors de la conscience à un moment donné, qui en a été séparé par refoulement, et ne peut plus y revenir sans subir une distorsion qui le rend méconnaissable. Dans la seconde topique de Freud, l'inconscient n'est pas un lieu à part, mais toutes les instances du **moi**^{III}, du **surmoi**^{IV} et du **ça**^V.

Lacan admettra, avec Freud, qu'aucune production psychique n'échappe à l'inconscient, mais il en modifiera profondément le concept. L'inconscient est « *le symbolique à partir de quoi se constitue le sujet* »⁵.

D'après Lacan, le **langage** peut être défini comme la **condition** même de l'inconscient. En effet, c'est parce que l'être humain est un être parlant qu'il peut avoir une

¹ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

² Lacan J. (1966). « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien ». In *Ecrits*, Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.819.

³ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁴ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁵ Cléro, J-P. (2002). *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Ellipses, p.37.

pensée inconsciente. Par ailleurs, c'est la **structure langagière** qui permet de rendre compte de l'**organisation de l'inconscient** : « *l'inconscient est structuré comme un langage* »¹. Enfin, c'est dans la rhétorique de la **parole** que se font entendre au mieux ses **manifestations**. L'inconscient n'est pas un être mystérieux caché en chacun de nous : le plus souvent, il se dit sans que nous y prêtions garde, notamment au niveau de la polysémie des signifiants².

L'inconscient est assimilable à un langage, voire à une langue.

En ce sens, Lacan parle de **lalangue**, en un seul mot, pour souligner la valeur que prend pour chaque sujet une langue particulière ; pour nous parler du singulier qui se réalise dans la relation de chaque sujet à sa langue. Avec la langue et le langage, apparaissent simultanément l'imperfection et l'incomplétude. Lalangue relève du particulier, à la manière d'un nœud **impossible à formaliser** et à dénouer. C'est ce qui la distingue de la langue. En reprenant les trois registres lacaniens du **réel**, du **symbolique** et de l'**imaginaire**^{VI}, nous pouvons dire que lalangue est réelle, le langage symbolique, et la langue imaginaire³.

L'inconscient constitue la partie d'un discours concret dont le sujet ne dispose pas. Lacan le conçoit comme **discours de l'Autre**^{VII}.

1.5.3 L'inscription du sujet dans l'ordre symbolique

Pour Lacan, la parole est un « *don de langage* »⁴ : les premiers mots de reconnaissance adressés à un enfant constituent des dons, symboles en tant que « *signifiants du pacte qu'ils constituent comme signifié* »⁵.

Commençons par rappeler que la **structure du langage** est **innée** pour l'être humain. La parole, verbalisée ou non, est le propre de l'homme. L'enfant est dès le commencement pris dans la structure du langage⁶. C'est en cela que Lacan le qualifie de « *parlêtre* »⁷ : le symbolique fait de l'homme un être fondamentalement régi, subverti par le langage, lequel détermine les formes de son lien social.

¹ Lacan, J. (1938-1980). « L'étourdit ». In *Autres écrits*. Paris : Seuil, 2001, p.488.

² Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

³ Léon, P. (1993). Remarques sur la question « Apprend-on à parler ? ». *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), p.25.

⁴ Lacan, J. (1966). « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse ». In *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.301.

⁵ *Ibid.*, p.272.

⁶ Thibaudeau, L. (1993). Prologue. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.3-4.

⁷ Lacan, J. (1974). *Le triomphe de la religion*. Paris : Seuil, 2005.

Le **symbole**^{VIII} régit l'ordre humain : « *L'homme parle donc, dit Lacan, mais c'est parce que le symbole l'a fait homme* »¹.

Le symbole se constitue d'abord comme « **évidement** » **du réel** : si le phallus a valeur de symbole, c'est précisément parce qu'il ne se confond pas avec l'organe biologique. Le symbole détache l'homme du rapport immédiat à la chose, et en même temps il la fait subsister comme telle au-delà de ses transformations. « *C'est le monde des mots qui crée le monde des choses* »². Le mot n'organise pas seulement la réalité, il donne à l'homme son mode d'accès à cette réalité³.

L'**ordre symbolique**, en tant que **structure inconsciente**, est le véritable ressort du complexe d'Œdipe, qui porte ses conséquences dans la vie affective.

Le symbolique, désignant ce qui a été perdu ou ce qui fait défaut, inscrit dans l'expérience humaine la fonction du **manque**. Dès l'origine, ce manque reçoit une signification proprement humaine par l'instauration d'une corrélation entre ce manque et le signifiant qui le symbolise, pour y laisser la marque indélébile de la parole. L'enfant a lui-même à faire l'expérience de ce manque dans la relation à l'autre⁴.

A propos de l'entrée dans la dimension symbolique, il nous faut nous intéresser à l'observation décrite par Freud en 1920⁵ du jeu du « fort-da » (*de l'allemand fort : loin, parti, et da : là, voilà*) chez son neveu de 18 mois. En l'absence de sa mère, l'enfant jouait à jeter une bobine attachée à une ficelle, la faisant ainsi disparaître, en émettant le son « oooooh » interprété par son entourage comme *fort*, et à la ramener joyeusement vers lui grâce à la ficelle, ponctuant ce retour en disant *da*. L'enfant répétait ce jeu de disparition/retour avec beaucoup de plaisir.

Maud Mannoni, psychanalyste française, reprend cette observation, qu'elle interprète ainsi : « *la mère réelle disparue, il met à l'épreuve le caractère magique de la parole (la mère a disparu, mais la parole demeure)* »⁶. D'après elle, ce qui apparaît dans le jeu du fort-da, c'est donc « *le surgissement de la dimension symbolique dans la relation mère-enfant* »⁷.

¹ Lacan, J. (1966). « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse ». In *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.276.

² *Ibid.*

³ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Freud, S. (1920). « Au-delà du principe du plaisir ». In *Essais de psychanalyse*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1970.

⁶ Mannoni, M. (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.21.

⁷ *Ibid.*

C'est parce que cette dimension symbolique existe que l'enfant peut réaliser sur lui-même l'abandon et le rejet, au travers d'une toute-puissance infantile : « *il est celui qui est abandonné et qui rejette, gardant en lui-même une image suffisamment sécurisante pour qu'il puisse, dans le réel, ne pas mourir de son départ* »¹.

Mais la portée symbolique de ce jeu - les deux syllabes fort/da symbolisant la disparition et le retour de la mère - est plus forte encore que l'idée de maîtriser le chagrin et l'émotion de la perte.

D'après Lacan, ce qui est remarquable dans ce jeu, « *c'est qu'il y a, dès l'origine, une première manifestation de langage* »². « *Dans cette opposition phonématique, l'enfant transcende, porte sur un plan symbolique, le phénomène de la présence et de l'absence* »³, dit Lacan. Il ajoute que « *de ce couple modulé de la présence et de l'absence (...) naît l'univers de sens d'une langue où l'univers des choses viendra à se ranger* »⁴. C'est donc bien, comme cité précédemment, « *le monde des mots qui crée le monde des choses* »⁵.

L'analyse lacanienne de ce jeu nous permet aussi d'expliquer cet évident du réel par le symbole évoqué ci-avant. Le mot « *est déjà une présence faite d'absence* »⁶. Lacan dit que l'introduction du symbole va renverser les positions : « *l'absence est évoquée dans la présence, et la présence dans l'absence* »⁷. Le symbole, en tant qu'il permet cette inversion, « *annule la chose existante* »⁸. C'est ce que Lacan nomme « *le meurtre originnaire de la chose* »⁹.

Lorsque le tout-petit se trouve entièrement suspendu à sa mère pour la satisfaction de ses besoins, sa demande ne devient vraiment demande que par la réponse de l'Autre maternel, le sens donné à ses manifestations vagissantes étant orienté par le désir de la mère. Face à ce désir énigmatique de la mère, émergera chez l'enfant le désir essentiel d'être désiré par elle, désir lié à sa position d'**objet cause du désir maternel**¹⁰.

¹ Mannoni, M. (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.21.

² Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.270.

³ *Ibid.*

⁴ Lacan, J. (1966). « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse ». In *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.276.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.271.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Capriotti-Brisou, C. (1993). Avènement du sujet dans la parole. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.32-34.

D'après Lacan, ce jeu du « fort-da » montre la **symbolisation primordiale** et le processus d'**aliénation**^{IX} du petit parlêtre. L'absence de la mère signe son manque à l'enfant : si elle n'est plus là, c'est qu'**il n'est plus l'objet qui la comble**. L'enfant repère le manque dans l'Autre, et il interroge alors le désir de l'Autre¹.

Ce que peut signifier l'absence de cet Autre maternel, ses allées et venues, c'est l'existence pour elle d'un ailleurs, d'un **tiers**. Il est essentiel que l'enfant ne soit pas tout pour sa mère, qu'elle puisse désirer en tant que femme. L'existence du désir témoigne que s'instaure un tiers symbolique dans le psychisme de l'enfant, opérateur que l'on appelle la **fonction paternelle**. Qu'attend-on d'un père? De pouvoir dire non, de faire fonction d'**interposition symbolique** : non à la mère, de faire de l'enfant son objet, non à l'enfant que sa mère soit tout à lui. La fonction paternelle dans son versant symbolique est de faire barrage à la fusion incestueuse. C'est une instance tierce séparatrice pour que l'enfant puisse devenir **sujet**, une fonction d'interposition dans ce leurre de la satisfaction en miroir : « être l'objet du désir de la mère ». Cette instance tierce, cette référence à un ailleurs, est instaurée par la mère elle-même : c'est un homme, un travail, une occupation. L'intervention effective de ce tiers réel amène l'enfant à consentir au décollage. Il doit être à la hauteur de sa fonction, mais suffisamment manquant pour ne pas donner corps à une toute-puissance imaginaire dont l'enfant ne saurait plus se passer².

Lacan a reformulé dans la **métaphore paternelle** la problématique de la **castration**, opération qui limite et ordonne le désir. Il a introduit la formule de **Nom-du-Père**^X, qui attribue la fonction paternelle à l'effet symbolique d'un pur signifiant³.

La métaphore paternelle est présente pour la mère car la question du phallus, en tant qu'**objet imaginaire du désir**, est posée quelque part en elle. Pour que soit posé que la mère n'a pas le phallus, il faut que le phallus soit projeté sur le plan symbolique. L'acceptation de cette loi à laquelle l'enfant a à se soumettre se traduit par son **renoncement** à la position d'objet du désir de la mère. L'accession au statut de sujet est conditionnée par la castration, ou ce qui la représente sous la forme de la relation au

¹ Laborie, F. (1993). L'autiste : un parlêtre d'exception. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.15-18.

² Pirard-Le Poupon, J. (2002). « Le symptôme objecteur du sujet dyslexique ». In *De la place (re)trouvée à la trace écrite*. Journées d'Etudes Théorico-Cliniques de l'I.P.E.R.S. (11 et 12 octobre 2002, Paris).

³ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

manque : le phallus vient prendre place dans le système signifiant pour figurer le **manque à être**, nécessaire pour que l'enfant rencontre le **désir de l'Autre**¹.

C'est l'opération de la métaphore paternelle qui introduit dans le lieu de l'Autre la dimension du manque. L'Autre, initialement en position de toute-puissance, est alors marqué par le signifiant. Ainsi, le Nom-du-Père introduit l'ordre du signifiant, sans lequel l'ordre des significations ne saurait s'établir. L'enfant doit nécessairement passer par l'Autre du signifiant, marqué par la fonction paternelle, pour savoir qui il est, pour se désigner².

Nous pouvons à présent conclure l'analyse lacanienne du jeu du « fort-da ». La fonction paternelle a opéré : l'avènement du signifiant du Nom-du-Père (S₂), substitué au signifiant premier du désir de la mère (S₁), fait advenir le **sujet parlant**.

La répétition de ce jeu vise essentiellement ce qui n'est pas là, en tant que **représenté**. Si le sujet choisit le sens en disparaissant sous le S₂, il entre dans le jeu de la représentation, ce qui implique d'accepter une perte de **jouissance**^{XI}. Ce choix de l'aliénation à l'Autre de la parole lui permet de se dégager de l'Autre de la jouissance, à condition que le Nom-du-Père fasse séparation³.

*« L'introduction d'un tiers décolle du leurre d'une relation en miroir, de l'illusion d'être tout pour l'autre, de combler et d'être comblé par l'autre, avec l'asservissement conséquent : travail psychique qui transmue la perte de la Chose, comme la perte d'une partie de son être, en un **manque moteur de désir** »⁴.*

En somme, l'**ordre symbolique**, constituant pour le sujet, le **détermine** de façon inconsciente en le situant dans une radicale **altérité** par rapport à la chaîne signifiante, où c'est de l'Autre inconscient qu'il reçoit sa signification. C'est par conséquent sur fond de **manque**, d'absence, de négation que vient s'élaborer le symbolique dans sa fonction signifiante en tant que désignant la **perte** en général.

Le signifiant de la demande première, à la fois motivée par les besoins vitaux que l'autre pourra satisfaire, et par le manque à être ressenti par l'enfant qui ne pourra être comblé, va permettre d'aménager au discours de l'Autre inconscient sa place symbolique.

¹ Capriotti-Brisou, C. (1993). Avènement du sujet dans la parole. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.32-34.

² *Ibid.*

³ Laborie, F. (1993). L'autiste : un parlêtre d'exception. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.15-18.

⁴ Pirard-Le Poupon, J. *op. cit.*

Toute parole va désormais comporter une dimension où, au-delà de ce qu'elle va signifier, quelque chose d'autre est visé qui, n'étant pas articulable dans la demande, désigne dans la parole cette part originellement refoulée.

La loi du signifiant est d'abord une loi de l'équivoque qui se traduit par le fait que la parole puisse être menteuse, donc symbolique¹.

1.5.4 Comment l'enfant en vient-il à « prendre la parole » ?

« Le champ de la parole laisse ouvert la béance du désir et institue le sujet comme n'étant ni n'ayant ce qui peut combler l'Autre : ce qui permet au sujet d'ex-sister [se tenir hors] et de prendre parole »².

1.5.4.1 L'Autre du langage

La psychanalyse met l'accent non sur une subjectivité, mais sur un **assujettissement**, c'est-à-dire sur ce qui peut déterminer un sujet, le produire, le causer. « *Avant que le petit d'homme n'articule ses premiers phonèmes, on lui parle* »³, et surtout, on parle de lui avant même qu'il n'existe en chair et en os. Il s'agit d'un dire, celui qui était déjà là avant même sa naissance dans le discours de ses parents ; de ces **signifiants** qui depuis sa naissance ne cessent de l'accompagner et d'orienter sa vie dans un « tu es cela » sans échappatoire⁴.

Mais il ne suffit pas pour l'être humain d'être pris dans la structure langagière. Pour se situer parmi ses pairs, il doit **prendre la parole** : s'en approprier les mécanismes, et y imprimer la marque de son **désir**⁵.

Or, c'est de l'Autre qu'il s'agit dans ce que dit le sujet, fût-ce sans le savoir. C'est à partir de l'Autre qu'il parle et qu'il désire : le désir du sujet, c'est le **désir de l'Autre**⁶.

Le sujet va suivre le désir de l'Autre, en guettant la fracture de silence dans laquelle il pourra se loger. Ce silence, c'est là où le **signifiant défaille** à dire l'être du sujet, à donner un sens à sa vie. L'Autre inscrit le sujet dans une histoire dont il ne peut rendre compte lui-même : l'**Autre absolu**, maître des signifiants et du réel, **n'existe pas** (on dit que l'Autre est manquant, barré). C'est cette rencontre du sujet avec le réel du vivant, impossible à dire

¹ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

² Faber, A. (1993). Tiffany, une petite fille qui camouffle l'intervalle du désir. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.27-31.

³ Thibaudeau, L. (1993). Prologue. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.3-4.

⁴ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁵ Thibaudeau, L. (1993). Prologue. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.3-4.

⁶ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

par l'Autre, qui le précipite dans la parole, avec les outils dont il dispose, à savoir, les signifiants de l'Autre. Car pour acquérir une langue, il faut passer par le code que l'Autre nous impose.

En somme, le sujet se met à parler avec les signifiants de l'Autre, énoncés du lieu où cet Autre manque à dire. L'enfant témoigne ainsi de son ancrage dans la saga familiale et légitime sa place, sur le mode de la dénégation : il reconnaît sa part prise au désir de l'Autre mais le dénonce : il ne veut pas être ça, puisque c'est le point de perte de l'Autre¹.

L'être humain ne peut pas se passer du langage, de l'**identification par le signifiant**. Le sujet dépend du signifiant, et le signifiant est d'abord dans le champ de l'Autre, c'est donc dans la **relation à l'Autre** que « *la dialectique de l'avènement du sujet à son propre être* »² surgit³.

Ce qui constitue pour le sujet l'ordre autre auquel il se réfère, ce qui inclut notamment le signifiant de la loi qui nous commande, c'est le langage lui-même. Ainsi l'**Autre**, à la limite, se confond avec l'**ordre du langage**. C'est dans le langage que se distinguent les sexes et les générations et que se codifient les relations de parenté. C'est dans l'**Autre du langage** que le sujet va chercher à se situer, dans une recherche toujours à reprendre, puisque nul signifiant ne suffit, en même temps, à le définir⁴.

« *Le drame du sujet dans le verbe, c'est qu'il y fait l'épreuve de son manque à être* » : ce manque opère du côté de l'Autre, mais aussi du côté du sujet⁵.

1.5.4.2 Désir et langage

« *Le moment où le désir s'humanise est aussi celui où l'enfant naît au langage.* »⁶

Comment l'enfant entre-t-il dans le désir ?

Si le bébé est un organisme dont le cri est la pure expression du **besoin**, s'il n'est pas sujet d'un désir, d'emblée l'Autre prête à ses cris une intention, les transformant en appel, en **demande**. Sans cette interprétation première, le bébé ne s'humaniserait pas, il resterait

¹ Thibaudeau, L. (1993). Prologue. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.3-4.

² Lacan, J. (1964). *Le Séminaire Livre XI – Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1973, p.186.

³ Capriotti-Brisou, C. (1993). Avènement du sujet dans la parole. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.32-34.

⁴ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁵ Laborie, F. (1993). L'autiste : un parlêtre d'exception. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), p.16.

⁶ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.270.

un être de besoin. C'est le langage qui s'immisce ainsi dans la biologie et qui inaugure la constitution subjective de l'enfant en tant qu'enchaîné, aliéné à l'Autre. C'est donc ainsi que l'enfant accède à la demande, et que le besoin entre dans le cycle des échanges langagiers. La demande devient ainsi demande d'amour, de reconnaissance¹.

Si le rapport du besoin à la demande conduit à l'**aliénation humanisante** du sujet à l'Autre, de la demande au désir, il y a un renversement qui ouvre une ébauche de **séparation**, de détachement vis-à-vis de cet Autre. Le **désir** naît de la déchirure entre le **besoin** et la **demande**. Autrement dit, c'est parce que la demande ne peut combler le besoin qu'il y a désir. Il faut donc que la mère laisse la place au **manque** dans la satisfaction du désir, à la frustration. Comblé toute demande, voire l'anticiper ou répondre sans délai, conduit à une impossible séparation et au maintien de l'enfant en position d'objet. Car pour désirer il faut manquer. Il y a nécessité du manque pour animer le désir, qui s'instaure d'un écart entre un sujet et un **objet supposé perdu**².

De là le concept d'**objet a** que Lacan élabore et qui désigne non pas l'objet supposé disponible du besoin, de la communication et de l'échange, mais un **objet radicalement perdu, cause du désir et support du fantasme** du sujet³. Le sujet entérine cet objet par la formation d'un fantasme, représentation de cet objet supposé perdu. C'est par la cession de cet objet que l'enfant se constitue comme sujet désirant. C'est une **coupure symbolique** qui oppose alors le sujet d'un objet supposé perdu. Cette coupure est simultanément constitutive du désir, comme manque, et du fantasme qui va succéder à l'isolement de l'objet perdu. L'excitation réelle du sujet n'est pas destinée à la satisfaction instinctive du besoin naturel par la saisie réelle de quelque chose, elle fait le tour d'un objet insaisissable (objet a), et constitue la **pulsion**⁴.

Cette castration symbolique, on doit à Lacan de l'avoir inscrite dans la structure du sujet du fait qu'il parle. A partir du moment où il parle, le sujet renonce à la chose, notamment, mais aussi à la mère, comme premier objet de désir. « *Le mot est le meurtre de la chose* »⁵, a dit Lacan. Dès lors qu'il s'inscrit dans le langage, le sujet n'a plus d'accès direct à l'objet : le **manque** est un **effet du langage**. En nommant l'objet, le sujet le rate

¹ Pirard-Le Poupon, J. *op. cit.*

² Pirard-Le Poupon, J. *op. cit.*

³ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁴ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

⁵ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1975.

nécessairement : il entre dans la dépendance de la **demande**, et son désir, quant à lui, ne peut se dire qu'entre les lignes.

« Pas tout est langage ». Pour parler, il faut consentir à **perdre**, accepter de ne pas pouvoir tout dire. Pour s'approprier la parole, l'enfant doit d'abord reconnaître qu'elle lui **manque**, et abandonner la part de **jouissance** qui le laisse dans une **toute-puissance** imaginaire, celle du **tout dire**. Pour que cette parole devienne sienne, il doit la sculpter avec son désir, qui est noué au désir de l'Autre auquel il s'identifie¹.

Les signifiants particuliers dans lesquels un sujet vient articuler son désir, c'est-à-dire nommer ces objets qui le déterminent, demeurent indestructibles dans l'inconscient à titre de « traces mnésiques » laissées par la vie infantile².

Autrement dit, c'est le fait de **parler** qui nous **castre**, qui nous **expatrie** de la nature, du besoin, de la **jouissance**, et fait de nous des êtres manquants donc désirants³.

Ainsi, le **désir** est le **manque** inscrit dans la **parole** et l'effet de la marque du signifiant sur le sujet parlant. Comme tel, il est la marge qui **sépare**, du fait du **langage**, le **sujet** d'un **objet** supposé perdu. Le manque, par définition jamais comblé, fait la permanence du désir⁴.

C'est dans sa division par le signifiant que le sujet se définit⁵. L'accès à sa propre division et la constitution d'une position subjective adviennent alors avec l'émergence de « *la parole comme lieu du désir* »⁶.

1.5.4.3 Ce que parler veut dire

« *La parole n'a jamais qu'un seul sens, le mot un seul emploi. Toute parole a toujours un au-delà, soutient plusieurs fonctions, enveloppe plusieurs sens.* »⁷

Comme nous l'avons déjà évoqué, d'après Lacan, la parole se situe « *dans le registre de la méprise, de l'erreur, de la tromperie, du mensonge* »⁸. Elle « *introduit dans le réel la*

¹ Thibaudeau, L. (1993), Prologue. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.3-4.

² Chemama, R. et Vandermersch, B. *op. cit.*

³ Pirard-Le Poupon, J. *op. cit.*

⁴ Pirard-Le Poupon, J. *op. cit.*

⁵ Capriotti-Brisou, C. (1993), Avènement du sujet dans la parole. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.32-34.

⁶ Lacan, J. (1960-1961). « Demande et désir aux stades anal et oral ». In *Le Séminaire Livre VIII – Le transfert*. Paris : Seuil, collection le Champ Freudien, 1991, p.251.

⁷ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.369.

⁸ *Ibid.*, p.395.

dimension de vérité »¹. Nous proposons ici de préciser son raisonnement, pour comprendre comment ces deux affirmations peuvent s'articuler.

Tout d'abord, « pour être **trompeuse**, la parole s'affirme comme vraie »². En effet, « la tromperie même exige d'abord l'appui de la vérité qu'il s'agit de dissimuler »³.

Mais « le véritable problème est celui de **l'erreur**, (...) incarnation habituelle de la vérité »⁴. Il ajoute que « tant que la vérité ne sera pas entièrement révélée, (...) il sera de sa nature de se propager sous forme d'erreur. (...) les voies de la vérité sont par essence des voies d'erreur »⁵.

« Toute émission de parole est toujours, jusqu'à un certain point, dans une nécessité interne d'erreur. »⁶

« Dans l'analyse, la vérité surgit par ce qui est le représentant le plus manifeste de la **méprise** – le **lapsus**, l'action qu'on appelle improprement manquée. Nos actes manqués sont des actes qui réussissent, nos paroles qui achoppent sont des paroles qui avouent. A l'intérieur de ce qu'on appelle associations libres, images du rêve, symptômes, se manifeste une parole qui apporte la vérité. Si la découverte de Freud a un sens, c'est celui-là - la **vérité** rattrape (...) **l'erreur** dans la **méprise**. »⁷

« La parole que le sujet émet va, sans qu'il le sache, au-delà de ses limites de sujet discourant »⁸, et le dépasse. « Ce qui parle en l'homme va bien au-delà de la parole jusqu'à pénétrer ses rêves, son être et son organisme même. »⁹

La clinique psychanalytique a un sens à condition qu'elle interroge ce que parler veut dire : au-delà de ses énoncés, c'est de son rapport à la parole qu'un sujet témoigne.

Lacan remet en cause la finalité de communication de la parole :

« La parole est essentiellement le moyen d'être reconnu. (...) Et par là, elle est ambivalente, et absolument insondable. Ce qu'elle dit, est-ce que c'est vrai ? Est-ce que ce n'est pas vrai ? C'est un mirage. C'est ce mirage premier qui vous assure que vous êtes dans le domaine de la parole. Sans cette dimension, une communication n'est que quelque chose qui transmet, à peu près du même ordre qu'un mouvement mécanique. »¹⁰

¹ Lacan, J. (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975, p.400.

² *Ibid.*, p.400.

³ *Ibid.*, p.400.

⁴ *Ibid.*, p.401.

⁵ *Ibid.*, p.401.

⁶ *Ibid.*, p.403.

⁷ *Ibid.*, p.404.

⁸ *Ibid.*, p.406.

⁹ *Ibid.*, p.396.

¹⁰ *Ibid.*, p.366.

Cet acte est d'une autre portée : il implique l'être, et ne va pas sans un malaise, celui du sujet dans son rapport à ce que Freud a appelé castration. C'est à ce malaise que le sujet s'affronte, il tente d'y répondre et se tourne alors vers l'Autre, mais ce qu'il y trouve peut le laisser encore plus désemparé. Le symptôme (névrose ou psychose) vient alors représenter une vérité qui ne peut s'articuler autrement¹.

L'objectif en psychanalyse est le surgissement d'un dire inédit du sujet, qui le fait mesurer qu'il en sait beaucoup plus qu'il ne le croyait et qu'il peut donc agir autrement et mieux qu'il ne le pensait².

¹ Strauss, M. (1993), La clinique hors la cure. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.5-6.

² *Ibid.*

2 De la norme... au sujet

Le terme de symptôme est banalisé dans notre société, notamment dans le domaine du soin. En orthophonie, nous utilisons parfois le terme descriptif de « **trouble** », signifiant ainsi que le langage est atteint d'un manque de clarté, rendant la communication difficile. Le « **signe** » a une fonction de repérage, il évoque un diagnostic, permet de situer, de classer dans une nomenclature ou une nosographie. Mais dès que nous parlons de « **symptôme** », nous atteignons une autre dimension.

Si nous considérons qu'un trouble est un simple dysfonctionnement, il convient de lui apporter une réponse de l'ordre d'une réparation ou d'un entraînement spécifique. Mais dans la mesure où intervient une dimension de sens et de nécessité, l'abord en est tout autre¹.

2.1 Du trouble...

Le **trouble** (du latin *turbulus*, « confusion, désordre ») peut se définir comme une « *modification pathologique de l'organisme ou du comportement* »².

Tristan Garcia-Fons, pédopsychiatre-psychanalyste intervenant lors d'une journée de réflexion à propos du positionnement de l'orthophoniste face aux troubles³, rappelle qu'à l'origine la signification classique du trouble est un état de tourbillon, de vacillement, de confusion où un corps se mêle à un autre. Ce terme, qui s'est fortement développé, fait l'objet d'un glissement sémantique dans son emploi actuel : « *tout devient trouble* »⁴. Depuis plus d'une quinzaine d'années, on assiste à un mouvement qui situe « *le trouble du côté du déficit par rapport à une norme* »⁵. De ce fait, « *la notion de trouble, employée ici dans le sens de déviation, de dysfonctionnement, a détrôné les concepts de symptôme, de structure et même de maladie. Le symptôme est réduit au signe ou au comportement dans sa dimension la plus superficielle, la plus immédiatement visible, qui est érigé en catégorie*

¹ Dubois, G., Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*, Paris : Masson, p.1.

² Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 3. Paris : Le Robert, 2006.

³ Garcia-Fons, T. *Troubles et normes dans le lien social aujourd'hui*. Intervention lors de la journée de réflexion du 12 septembre 2008 à Buxerolles, proposée par le SROCPL : « La mission de l'orthophoniste aujourd'hui. Comment se positionne l'orthophoniste face aux troubles ? »

⁴ Garcia-Fons, T. (2006). L'enfant, les troubles. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n° 66. Paris : Erès, p.8.

⁵ Garcia-Fons, T. *Troubles et normes dans le lien social aujourd'hui*. Intervention lors de la journée de réflexion du 12 septembre 2008 à Buxerolles, proposée par le SROCPL : « La mission de l'orthophoniste aujourd'hui. Comment se positionne l'orthophoniste face aux troubles ? »

en dehors de toute approche compréhensive ni prise en compte globale de l'enfant »¹. Le développement du terme trouble est en partie lié à la diffusion du D.S.M. IV (Diagnostical Statistical Manuel) qui propose de nouvelles classifications, une nouvelle terminologie, en substituant le trouble aux grandes structures psychopathologiques, et le remplissage de particularités comportementales à la sémiologie classique ainsi qu'à l'approche compréhensive et dynamique des symptômes. C'est aussi pour l'entourage du patient une façon de s'accrocher à des repères apaisants et déculpabilisants. Cependant, sans pour autant rejeter la norme, qui aide à se structurer et à vivre ensemble, quelle place est donnée à l'individu qui déroge à la règle ? Tristan Garcia-Fons continue en faisant le constat qu'« aujourd'hui, plus que jamais peut-être, le hors norme est à éradiquer »², « toute déviance doit être repérée, mesurée et traitée. L'enfant est soumis à une évaluation permanente, référé à un système de contrôle de la performance »³.

« Les sujets sont réduits à leurs comportements »⁴, mais alors : « quelle place reste-t-il pour l'irréductible du sujet, pour sa parole singulière »⁵ et sa subjectivité ?

Le psychanalyste Gilles Chatenay disait, lors d'un congrès en orthophonie, que dans le cas d'un trouble du langage, nous observons un dysfonctionnement dont l'origine peut être organique ou fonctionnelle, entretenu ou généré par un geste (mental, physique) ou une stratégie inadéquate. Ce dysfonctionnement peut résulter de diverses causes : anomalies physiques congénitales ou acquises, déficiences d'origine mentale, stimulations inadéquates provenant du milieu familial, socio-économique, pédagogique, ou culturel. Mais l'origine peut également être inhérente au sujet, il s'agit alors d'une attitude ou d'un comportement qui empêche la personne de mettre en œuvre les stratégies suffisantes ou nécessaires pour obtenir le développement langagier attendu⁶.

La formation initiale en orthophonie traite surtout d'un **abord mécaniciste** du trouble, nous initiant à détecter, classifier, catégoriser des troubles, et à appliquer des techniques rééducatives en fonction du diagnostic.

¹ Garcia-Fons, T. *Troubles et normes dans le lien social aujourd'hui*. Intervention lors de la journée de réflexion du 12 septembre 2008 à Buxerolles, proposée par le SROCPL : « La mission de l'orthophoniste aujourd'hui. Comment se positionne l'orthophoniste face aux troubles ? »

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Chatenay, G. *Les symptômes du chiffre*. Intervention lors de journées de formation organisées par la SROPL à La Baule, les 9 et 10 novembre 2007.

Cependant, des difficultés ne manquent pas d'apparaître lors des rencontres avec le patient et qui viennent interroger tout le dispositif rééducatif, comme l'a soulevé Geneviève Dubois dans divers ouvrages. La réalité du trouble ne fait aucun doute : il a été évalué, objectivé. Pourtant, elle constate combien le trouble que le rééducateur veut faire céder par tous les moyens **résiste** parfois plus encore. « *Pourquoi le trouble du langage, le plus souvent, résiste-t-il à l'intervention rééducative alors que le patient et le rééducateur participent d'un même effort, ardent et volontaire, pour le faire disparaître ?* »¹

Le plus souvent, le trouble se délite, s'effiloche, et finit par disparaître ou tout au moins par ne plus constituer un signe majeur de dysfonctionnement. Dans ce cas, doit-on conclure au succès de la rééducation ?²

Geneviève Dubois continue en affirmant que « *le travail rééducatif, pour peu que l'on ait l'oreille attentive, s'ouvre nécessairement sur d'incessants questionnements : se satisfaire d'un travail aux visées normatives apparaît rapidement comme indéfendable, et chacun se trouve sollicité dans ce qui fait le cœur de la rencontre : la **relation*** »³. En effet, il en va souvent autrement, car « *le rééducateur, par nature, négocie* »⁴. Le patient questionne sans arrêt sa façon d'agir, sa façon d'être ; il le met à l'épreuve. Ainsi, le rééducateur aménage, hors technique, un espace, un temps particulier. Concernant l'enfant, il le laisse jouer, dessiner, le « laisse faire »...

Si ces concessions prennent une telle place dans son travail, elles ne peuvent pas laisser indifférent quant au rôle effectif qu'elles jouent dans la dynamique de disparition des troubles. Cette attitude de conciliation révèle simplement la complexité même du trouble du langage, qui n'est pas seulement de l'ordre du dysfonctionnement ou de la séquelle d'un désordre organique, mais prend appui sur le plan profond de l'individu, et y prend même sa source⁵.

« *Si le trouble du langage est signe objectif d'une perturbation de la communication, il manifeste simultanément – comme en verso de ce signe – une autre valeur : il délivre un sens. Plus qu'un trouble, nous entendons alors un **symptôme**.* »⁶

¹ Dubois, G., Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.36.

² *Ibid.*, p.37.

³ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.1.

⁴ Dubois, G., Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.37.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

2.2 ... au symptôme

« *Que signifie être rééducateur ? On éduque à nouveau, on redresse, on répare, on construit un enfant conforme, en règle avec la norme sociale. Et le sens du symptôme dans tout cela ?* »¹

Le terme de **symptôme** est issu du grec *symptōma*, signifiant « affaiblissement », « événement malheureux », « coïncidence » et plus spécialement « coïncidence de signes ». Ce nom dérive du verbe *sumpiptein* : « tomber ensemble », « survenir au même moment », « se rencontrer »². D'après *Le Petit Larousse*, le symptôme est un « *trouble subjectif perçu par une personne (douleur, par exemple), qui révèle une maladie* »³. Dans le *Dictionnaire illustré des termes de médecine*, le symptôme est défini comme « *un phénomène particulier que provoque dans l'organisme l'état de maladie* ». « *Découverts par le médecin (symptômes objectifs) ou signalés par le patient (symptômes subjectifs), les symptômes permettent d'établir le diagnostic* »⁴. D'après certains auteurs, ce terme ne recouvre que les troubles perçus par le patient lui-même.

Le **signe**, c'est la « *manifestation de la maladie qui, constatée objectivement par le médecin au cours de son examen, l'aide à préciser le diagnostic* ». « *Le signe est distinct du symptôme qui est ressenti subjectivement par le malade et décrit par lui. (...) Mais bien souvent signe et symptôme sont considérés comme synonymes et l'on parle de "signes physiques" (objectifs), de "signes fonctionnels" (les symptômes) et de "signes généraux" qui traduisent le retentissement de la maladie dans l'organisme.* »⁵

Voyons à présent comment le symptôme, initialement défini par la médecine, a été conceptualisé par la psychanalyse, avec une acception bien différente.

C'est à partir de la différenciation entre les paralysies organiques et hystériques que Freud inventa la psychanalyse : il existe des symptômes qui affectent la pensée ou une fonction du corps sans fondement organique. Un vouloir-dire surprenant se met en travers de la volonté du sujet, par le biais d'un symptôme dont le sens peut être déchiffré. Freud mit également en exergue le rêve, le lapsus, le mot d'esprit, l'acte manqué : ces autres

¹ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.23.

² Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 3. Paris : Le Robert, 2006.

³ Merlet, P. (sous la direction de). (1905). *Le Petit Larousse grand format*. 100^{ème} édition. Paris : Larousse, 2005.

⁴ Delamare, J. et Garnier, M. (2009). *Dictionnaire illustré des termes de médecine*. 30^{ème} édition. Paris : Maloine.

⁵ *Ibid.*

formations de l'inconscient permettant de décrypter le symptôme, mais qui s'en distinguent puisque le symptôme insiste, se répète et se déplace.

Le **symptôme** est considéré en psychanalyse comme le « *signe et substitut d'une satisfaction pulsionnelle qui n'a pas eu lieu* »¹, à déchiffrer par le **sujet**, pour cerner la part de **jouissance** qui s'y loge. C'est « *quelque chose qui avant tout ne cesse pas de s'écrire du réel* »², qui n'est pas symbolisé et reparaît donc dans ce réel, défini comme l'impossible.

En général, il y a psychanalyse lorsque le symptôme se met en travers de la vie du sujet, quand ce dernier est tourmenté et rencontre un « réel insupportable », quand ce « *malaise le déborde et constitue pour lui une énigme* »³. Le symptôme devient alors **demande**.

Pour Freud, « *chaque symptôme a un sens et se rattache étroitement à la vie psychique* »⁴. Ce sens est celui du **désir** du sujet. D'après Lacan, il y a toujours un désir dans le symptôme, mais « *ce désir est un désir refoulé* »⁵. En fin de compte, c'est « *un désir qui n'est pas là, un désir rejeté* »⁶, « *que le sujet exclut en tant qu'il veut le faire connaître* »⁷. En effet, le désir « *cherche à se faire reconnaître, mais ne se manifeste que sous un masque* »⁸. Cette reconnaissance se présente à l'autre sous une forme close : « *reconnaissance du désir, donc, mais reconnaissance par personne* »⁹.

Maud Mannoni s'appuie sur l'analyse du « Petit Hans », un cas de phobie proposé par Freud dans *Cinq psychanalyses*, pour préciser que l'enfant, sans mots pour exprimer ce qu'il pense, ne trouve que le symptôme à la place de ce qu'il a à dire. Le symptôme apparaît alors comme **parole trompeuse**, ou **énigme à déchiffrer** : « *le symptôme vient à la place d'une parole qui manque, (...) comme masque ou parole chiffrée* »¹⁰. Ce qui n'est pas venu au jour du symbolique, non symbolisé par la parole, réapparaît dans le réel. Dans le cas du petit Hans, le symptôme s'adresse à sa mère. L'enfant sent confusément qu'il n'a

¹ Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : PUF, 1978, p.7.

² Lacan, J. (1975). La troisième, *Lettres de l'École freudienne* n°16, p.27.

³ Miller, J.-A. (1984). C.S.T. *Ornicar ?* n°29, Paris : Navarin, collection du Champ freudien.

⁴ Freud, S. (1917). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1971, p.239.

⁵ Lacan, J. (1957-1958). *Le Séminaire Livre V – Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1998, p.327.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, pp.321-327.

⁹ *Ibid.*, p.327.

¹⁰ Mannoni, M. (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.48.

pas le droit de communiquer à sa mère un certain savoir dont elle ne veut rien entendre. Son déguisement, le symptôme, est l'expression d'un **langage codé** créé à l'intention de l'interlocuteur. Finalement, Mannoni estime que « *le symptôme se développe (...) avec un Autre et pour un Autre* »¹. L'analyste se trouve ainsi impliqué dans le discours que livre le sujet. Le symptôme « *inclut toujours le sujet et l'Autre* ». « *Il s'agit d'une situation dans laquelle le malade cherche à faire entendre (...) la manière dont il se situe face au désir de l'Autre* ».² En somme, « *c'est une parole de plein exercice, car elle inclut le discours de l'autre dans le secret de son chiffre* »³.

Le symptôme est perçu par la personne qui le porte, il est issu de ce que ses sens lui renvoient, donc résolument situé du côté du **corps**. La psychanalyse l'envisage en effet comme une manière de signifier autrement, corporellement, ce qui ne s'est pas dit dans la parole. Là où la parole s'arrête, là où le symbolique défaille, naît le symptôme, qui s'inscrit dans le corps. Il faut alors entendre ce qui se dit derrière ce qui se donne à voir, permettre à la personne de faire passer par la parole ces manifestations corporelles, afin qu'elles viennent habiter les structures du langage.

Cependant, même si le symptôme délivre un message, il comporte une part pulsionnelle qui exige d'être satisfaite, c'est pourquoi il est nécessaire de le respecter pour sa fonction dans la structure du sujet. Le symptôme n'a pas inévitablement pour destin d'être éradiqué. Il est donc important de porter attention dans chaque cas à la structure du sujet pour traiter le symptôme de la bonne manière, c'est-à-dire de tirer toutes les conséquences possibles.

Le symptôme n'est pas un dysfonctionnement, c'est un mode authentique de fonctionnement du sujet. Selon le psychanalyste Gilles Chatenay, la conception habituelle du symptôme, globalement thérapeutique, éducative ou scientifique, est celle d'un déficit auquel il faut remédier. Mais il est une autre valeur du symptôme, d'après lui, quand celui-ci ne relèverait pas seulement d'une technique. Il n'est pas le signe d'une difficulté d'apprentissage ou d'un déficit d'ordre cognitif, physiologique, biologique ou génétique. Freud, dans son texte sur le Président Schreber, dit que le délire n'est pas une maladie, mais une tentative de guérison. C'est l'autre valeur du symptôme, où celui-ci représente la façon singulière qu'a le sujet d'écrire ce qui l'affecte, et en même temps une tentative de le traiter. En ce sens, « *le symptôme est l'invention propre au sujet d'un traitement de sa*

¹ Mannoni, M. (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.54.

² *Ibid.*, p.36.

³ Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.281.

clocherie »¹. Et il nous indique le traitement que le sujet tente d'opérer sur sa clocherie. Gilles Chatenay estime qu'il est alors nécessaire d'essayer de s'orienter sur l'indication que le symptôme livre, avec pour objectif d'aider à la mise au point de ce traitement².

Le symptôme se répète, revient inlassablement, même s'il change de forme. Lacan s'est appuyé sur la linguistique pour rendre compte des découvertes freudiennes, c'est ainsi qu'il a été amené à introduire les concepts de déplacement et condensation.

Il a assimilé le **déplacement** à la **métonymie**, qui est un mot mis à la place d'un autre et désignant une partie de ce qu'il signifie. C'est par la métonymie, appartenant au registre de la rhétorique, que Lacan introduit la possibilité du sujet d'indiquer sa place dans son désir. Ainsi, le symptôme disparaît parfois, pour réapparaître ailleurs : on parle alors de déplacement. Lorsqu'il se déplace, c'est le noyau de jouissance qui change d'habit symbolique, qui revêt une autre apparence signifiante. Le déplacement peut se définir comme l'opération caractéristique par laquelle une quantité d'affects se détache de la représentation inconsciente à laquelle elle est liée, et va se lier à une autre qui n'a avec la précédente que des liens d'association peu intenses voire arbitraires. Cette dernière représentation reçoit alors une intensité d'intérêt psychique bien différente de ce qu'elle devrait normalement comporter tandis que la première, désaffectée, est comme refoulée de ce fait. Un tel processus se retrouve dans toutes les formations de l'inconscient.

La **condensation** est un « *mécanisme par lequel une représentation inconsciente concentre les éléments d'une série d'autres représentations* »³. Repérable d'une façon générale dans toutes les formations de l'inconscient, le mécanisme de condensation a d'abord été isolé par Freud dans le travail du rêve. Par exemple, dans son rêve intitulé « *Autodidasker* », le travail d'interprétation montre que derrière ce néologisme se révèlent de nombreux autres signifiants (et notamment des personnages : *Lassalle*, sa femme, *J.J. David*, son frère), qu'il contient « du sens comprimé ». Cet élément du contenu onirique est dit *surdéterminé* : il comprend une pluralité de pensées du rêve. Pour Freud, le travail de condensation comprend une idée de compression de nombreuses pensées en un même signifiant, et apparaît à la comparaison entre l'extension et la riche substance des pensées du rêve et le contenu du rêve proprement dit, qui lui est bref, laconique⁴.

¹ Chatenay, G. *op.cit.*

² *Ibid.*

³ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

⁴ Freud, S. (1900). « Le travail de condensation ». In *L'interprétation du rêve*, traduction inédite par Jean-Pierre Lefebvre. Paris : Seuil, 2010, pp.320-346.

La condensation, par son travail créatif, semble plus propre que d'autres mécanismes à faire émerger le désir inconscient en déjouant la censure, même si par ailleurs elle rend plus difficile la lecture du récit manifeste du rêve.

Dans la théorie lacanienne sur les formations de l'inconscient, la condensation est assimilée à une « *surimposition de signifiants* »¹, dont le mécanisme se rapproche de la **métaphore**. Dans cette perspective, la primauté est accordée à la condensation des éléments langagiers et les images du rêve sont surtout retenues pour leur valeur de signifiants. La métaphore est la « *substitution d'un signifiant à un autre, ou transfert de dénomination* »². Il s'agit de la présentation d'une idée par une autre plus connue, du remplacement d'un mot pour un autre : « *l'un s'est substitué à l'autre en prenant sa place dans la chaîne signifiante, le signifiant occulté restant présent de sa connexion (métonymique) au reste de la chaîne* »³.

Ainsi, le symptôme détermine un nouveau type de fonctionnement. Il est le résultat d'une substitution nécessaire ; d'une part au maintien d'une satisfaction en remplacement du désir inconscient, d'autre part à sa représentation **déplacée** et **condensée** dans le registre du symbolique. Par cette approche symbolique, il est plus aisé de comprendre pourquoi les symptômes participent d'une véritable « économie psychique » et pourquoi les troubles insistent. Ainsi, le degré de gravité d'une pathologie du langage est moins lié aux signes extérieurs, observables, qu'à la profonde résonance du trouble dans l'intimité de la personne⁴.

Lacan identifie le symptôme à « *un mot, en tant qu'il noue un nombre considérable de signifiants* »⁵. Structuré en termes de signifié et de signifiant, pour Lacan, « *le symptôme est le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet* »⁶, qui participe du langage par l'ambiguïté sémantique de sa constitution. Le versant signifiant, versant du sens, est la part analysable du symptôme. « *Le symptôme ne s'interprète que dans l'ordre du signifiant. Le signifiant n'a de sens que dans sa relation à un autre signifiant. C'est dans cette articulation que réside la vérité du symptôme* »⁷. En premier lieu, le symptôme n'apparaît pas directement relatif à un vouloir-dire, et seule son inclusion dans le circuit de la parole permet d'interroger son sens. Dans son cinquième séminaire, Lacan généralise le

¹ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Dubois, G., Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.38.

⁵ Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.226.

⁶ *Ibid.*, p.280.

⁷ Lacan, J. (1966). « Du sujet enfin en question ». In *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.234.

symptôme, « dans son sens le plus général, aussi bien le symptôme morbide que le rêve »¹, à « n'importe quoi d'analysable »².

Le symptôme, équivalent d'une écriture, est un mode de jouissance. Avec le symptôme, plutôt que de consentir au vide, le sujet obtient la **jouissance** à tout prix, et le symptôme trouve sa consistance dans le **fantasme**³. Le symptôme est support de jouissance par le biais du corps : le philosophe et psychanalyste Jacques-Alain Miller le considère comme « événement de corps »⁴.

Lacan affirme que c'est ce qui vient du réel, que « le symptôme, c'est l'effet du Symbolique dans le Réel »⁵. Il inscrit ainsi le symptôme dans le nœud borroméen : le symptôme est « l'événement par lequel se nouent, d'une certaine façon, le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel »⁶. Au final, il en découle que « le symptôme est radicalement singulier et qu'il ne saurait y avoir de nomenclature toute faite pour en décoder la signification »⁷.

« Ce qui est réel dans le symptôme, c'est ce qui sert à la jouissance. Que ça parle, que ce soit un message, que ça se déchiffre, ce n'est pas du même niveau que ce à quoi ça sert »⁸. Selon Lacan, si le corps est affecté de jouissance, c'est par l'incidence du langage : « le signifiant est cause de la jouissance »⁹.

Finalement, le symptôme est à la fois un mode de protection contre une jouissance obscure, mais aussi l'expression minimisée de cette jouissance. Satisfaisant les deux parties, il y a donc une souffrance et une jouissance du symptôme. Or, la jouissance du symptôme fait barrage au désir, elle s'oppose à l'acquisition d'un savoir sur le désir. Quand le sujet jouit, il occulte, il comble le manque, il masque donc son désir.

Ce concept de jouissance doit être distingué de la notion plus générale de **bénéfice** du symptôme, selon laquelle la formation de symptômes permet au sujet « une réduction des

¹ Lacan, J. (1957-1958). *Le Séminaire Livre V – Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1998, p.324.

² *Ibid.*.

³ Deltombe, H. (2002). Un symptôme, à quoi ça sert ? *Groupe petite enfance, bulletin n°18* (Un symptôme à quoi ça sert ?), pp.3-6.

⁴ Miller, J.-A. *Biologie lacanienne et événement de corps*. Paris : Seuil, 2000, p.17.

⁵ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

⁶ Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, p.280.

⁷ Cléro, J.-P. (2002). *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Ellipses, p.80.

⁸ Miller, J.-A. (2001). Qu'est-ce qu'être lacanien. *Quarto n°74*, p.14.

⁹ Lacan, J. (1973). *Le Séminaire Livre XX – Encore*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1998, pp.321-327.

tensions engendrées par une situation conflictuelle conformément au principe de plaisir »¹. plaisir »¹.

La jouissance apportée par le symptôme peut faire que le sujet n'a pas envie de s'en défaire. Il convient d'être prudent, d'autant que ce symptôme, auquel tient le sujet, sert à quelque chose : il est sa réponse, son mode de défense, et une expression de sa jouissance. Si son symptôme disparaît, où passera la jouissance qu'il véhiculait ?

C'est lorsque la souffrance devient trop importante, lorsqu'elle prend le pas sur la satisfaction, que le sujet va formuler une demande d'aide à l'Autre. Il se trouve impuissant à comprendre et à résoudre ce symptôme énigmatique, il s'en réfère donc à quelqu'un de qualifié pour que cela change².

Nous pouvons à présent nous attarder sur la place du symptôme de l'enfant dans la sphère familiale : à quoi sert un symptôme pour l'enfant ?

Différents symptômes névrotiques communs à la plupart des enfants, comme la peur du noir ou la peur des étrangers par exemple, sont des étapes normales dans la construction du sujet. Parfois, l'enfant et son symptôme ont un rôle déterminant et nécessaire au sein de la famille, lorsque « *le symptôme de l'enfant se trouve en place de répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale* »³. Le discours de l'enfant peut être envahi par la place que ses parents prennent pour lui : entravé dans sa conquête d'une place de sujet, l'enfant est mis à une place de « *vérité du couple familial* »⁴. Quelquefois, la demande vient uniquement des parents et elle ne porte que sur l'enfant. A part cet enfant vers qui convergent toutes les angoisses, tout va bien dans la famille. Les parents n'ont aucune plainte pour eux-mêmes, il n'est pas envisageable de toucher au malaise familial dissimulé sous le couvert du symptôme de l'enfant. On parle alors d'« enfant symptôme ». Il s'agit dans un tel cas de dégager l'enfant d'une place de victime, pour l'engager à interroger le désir de l'Autre, à poser sa propre question à partir du symptôme qui le tourmente.

Mannoni évoque l'enfant à la fois symptôme de ses parents et sujet dans son symptôme⁵. « *Dans la cure, ce qui va se substituer à la demande ou à l'angoisse des*

¹ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

² Raymond, S., Reynes, A., Sagnac, S., Sauvade, V. (2002). *L'inconscient dans la rencontre clinique, structure et transfert : des repères pour l'orthophonie*, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'Orthophoniste, Université de Toulouse.

³ Mannoni, M. (1981). *L'enfant arriéré et sa mère : étude psychanalytique*. Paris : Seuil, p.30.

⁴ Lacan, J. « Note sur l'enfant ». In *Autres écrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 2001, p.198.

⁵ Mannoni, M. (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection Le champ freudien, p.42.

parents de l'enfant, c'est la question du sujet, son vœu le plus profond qui jusqu'alors était resté caché dans un symptôme ou dans un type particulier de relation à l'entourage »¹.

L'enfant, pour qui la dépendance vis-à-vis de ceux qui sont responsables de lui est plus grande, est confronté en permanence à ce qui est attendu de lui par son entourage familial et scolaire. Mais il n'en est pas moins un sujet, et donc pleinement responsable de sa position vis-à-vis de la demande des autres, soit de son désir et de la manière dont il en prend ou non acte².

Face à une résistance familiale, il est difficile de ménager à l'enfant l'espace nécessaire au bon déroulement de l'expérience analytique. L'enfant n'arrive pas toujours à régler ses problèmes pulsionnels sur un mode qui soit en accord avec les exigences parentales, qui risquent de rompre le processus analytique en cours³.

Une dérive possible serait de traiter avec l'enfant un symptôme dont les parents se plaignent et de passer à côté du symptôme dont souffre l'enfant. Le symptôme analytique concerne le singulier du sujet dans sa relation à l'Autre, il est le seul que l'enfant peut mettre en forme dans sa rencontre avec l'analyste, permettant de découvrir sa position de jouissance, à déchiffrer dans le transfert⁴.

Lacan insiste dans sa « Note sur l'enfant » sur le caractère irréductible des fonctions maternelle et paternelle.

A propos de la **fonction maternelle**, il écrit que « *ses soins portent la marque d'un intérêt particularisé, le fût-il par la voie de ses propres manques* »⁵. Lacan fait ici sa traduction de la « good enough mother », mère suffisamment bonne de Winnicott : c'est par le défaut que la mère fonctionne. Le terme « manque » renvoie ici à la fois au manque en tant qu'elle manque à être la mère parfaite, et au manque en tant qu'il est le chemin du désir. Lacan précise la pensée de Winnicott à propos du « suffisamment bonne », par la façon dont le manque dans le soin s'articule au désir de la mère proprement dit, en tant qu'il la relie à l'homme avec qui elle a eu cet enfant.

Quant à la **fonction paternelle**, « *son nom est le vecteur d'une incarnation de la Loi dans le désir* »⁶. Cette formule est paradoxale : apparemment loi et désir s'opposent, les

¹ Mannoni, M. (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection Le champ freudien, p.63.

² Strauss, M. (1993), La clinique hors la cure. *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?), pp.5-6.

³ Deltombe, H. (2002). Un symptôme, à quoi ça sert ? *Groupe petite enfance, bulletin n°18* (Un symptôme à quoi ça sert ?), p.3.

⁴ *Ibid.*, p.3.

⁵ Laurent, E. (2002) Une lecture de la « Note sur l'enfant ». *Groupe petite enfance, bulletin n°18* (Un symptôme à quoi ça sert ?), pp.7-13.

⁶ *Ibid.*

lois étant faites pour limiter les désirs. Le père selon Lacan n'est pas seulement le père de l'interdit, mais aussi le père jouisseur (qui fait médiation quant à la jouissance), le père qui montre le chemin. Il s'appuie sur la loi tout en la transgressant (il interdit la mère, mais lui couche avec). Il énonce la loi et montre comment on peut vivre avec¹.

La castration est attribuée dans notre société à la fonction paternelle, en tant que modalité de la mise en place d'une fonction tierce, opérateur d'altérité permettant l'émergence subjective de l'enfant, la constitution d'une place propre. Cette place de sujet est une condition d'entrée dans les apprentissages, comme capacité future à assumer une position de responsabilité et de décision.

Dans le cadre d'une réflexion entre symptôme et lien social, Jeanine Pirard-Le Poupon dit que le processus de subjectivation est un processus de socialisation, et que ce qui fait loi symbolique pour le sujet est aussi ce qui fait lien à l'autre. La possibilité même du lien social se fonde sur un renoncement à la jouissance, sous l'effet de la castration comme opération symbolique. Le manque structurel au cœur du sujet est la « *condition d'humanisation* »² : nous n'avons pas accès à une satisfaction qui serait absolue, à la complétude. Cette perte de jouissance, ce renoncement pulsionnel définit la castration symbolique, elle est ce qui fait l'étoffe du sujet comme du lien social. La psychanalyste pose la question du rapport de notre « *société du trop plein* »³ au manque, à la limite, qui pourrait ainsi entraver l'émergence d'un sujet désirant. Qu'en est-il de l'actualisation de la castration, dans la société actuelle où l'on peut avoir accès à la satisfaction pleine ? L'objet manquant viendrait combler le sujet manquant : le lien social actuel, « *organisé sur le fantasme de l'objet comblant venant à bout de la castration, qui maintient le leurre de la toute-puissance, de la toute-jouissance ne conduit-il pas à l'évitement de l'assomption de la castration, à reconduire le leurre fusionnel, à régresser dans le champ du maternel sans intervention tierce, sans confrontation à l'altérité ?* »⁴, interroge-t-elle. Ce lien social remettrait en cause la possibilité pour chacun d'assumer une subjectivation, de prendre une place, de devenir autonome, et d'apprendre. L'enfant est maintenu du côté de l'objet, objet de l'Autre pris dans une demande dont ne peut s'extraire un désir propre. Or, « *il n'y a pas d'apprentissage sans désir* »⁵.

¹ Laurent, E. (2002) Une lecture de la « Note sur l'enfant ». *Groupe petite enfance, bulletin n°18* (Un symptôme à quoi ça sert ?), pp.7-13.

² Pirard-Le Poupon, J. (2002). « Le symptôme objecteur du sujet dyslexique ». In *De la place (re)trouvée à la trace écrite*. Journées d'Etudes Théorico-Cliniques de l'I.P.E.R.S. (11 et 12 octobre 2002, Paris).

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

« L'enfant est alors tenté de rester du côté du monde maternel plutôt que d'assumer un renoncement nécessaire pour devenir sujet, trouver une place, s'engager dans la vie sociale et les apprentissages culturels »¹.

Il s'agirait alors d'« inventer une issue, en s'appuyant précisément sur le symptôme, valorisé comme signe d'un sujet : même s'il est une formation de compromis, il met en phase la satisfaction de la pulsion, et la réalité de la castration. La castration donne une orientation à la privation de la jouissance, au renoncement de la satisfaction pleine, à la réalisation incestueuse : non dans le sens d'un assujettissement, mais d'une subjectivation, vivante et singulière »².

Enfin, il nous paraît important d'aborder la notion de transfert, afin de préciser ce que ce phénomène implique dans toute relation. Le **transfert** peut être défini comme le « lien s'instaurant de façon automatique et actuelle du patient à l'analyste, réactualisant les signifiants qui ont supporté ses demandes d'amour dans l'enfance, et témoignant de ce que l'organisation subjective du sujet est commandée par un objet, appelé par J. Lacan objet a »³.

« L'établissement de ce lien affectif intense est automatique, incontournable et indépendant de tout contexte de réalité. »⁴ La demande d'analyse comporte une dimension transférentielle : le patient s'adresse à quelqu'un à qui il suppose un savoir. De plus, le caractère inévitable du transfert s'accompagne pour le patient, au moment de la reviviscence de tel ou tel affect, d'un total aveuglement. Enfin, en dehors du cadre de l'analyse, le phénomène de transfert est constant, omniprésent dans les relations quelles qu'elles soient.

Tout transfert est composé simultanément d'éléments positifs et négatifs. Ainsi, Freud a distingué le **transfert positif**, composé de sentiments inconscients amicaux et tendres, du **transfert négatif**, concernant agressivité et/ou méfiance à l'endroit de l'analyste. Le transfert est donc à double tranchant : « d'une part, il est ce qui permet au patient de se sentir en confiance et d'avoir envie de parler, de chercher à découvrir et à comprendre ce qui se passe en lui ; d'autre part, il peut être le lieu de résistances les plus obstinées au progrès de l'analyse »⁵.

¹ Pirard-Le Poupon, J. *op.cit.*

² *Ibid.*

³ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

L'accompagnement obligatoire du transfert est le contre-transfert de l'analyste, entendu comme la somme d'affects suscités en lui par son analysant. D'après Lacan, l'analyste, du simple fait qu'on lui parle, est utilisé par l'analysant comme support d'une figure de l'Autre. Il ne peut y avoir de parole proférée ni même de pensée élaborée sans cette référence à un grand Autre auquel implicitement nous nous adressons et qui serait là le garant du bon ordre des choses. Il en résulte que le transfert n'existe qu'en tant que phénomène qui accompagne la parole.

En psychanalyse, il s'agit pour le sujet, à travers l'expérience du transfert, de déchiffrer quels sont les termes de cette demande qu'il adresse à l'Autre, puis de consentir à ce que cette demande reste sans réponse, et cela non pas du fait d'une défaillance ou d'une mauvaise volonté de cet Autre, mais du strict fait de son rapport au langage en tant que sujet parlant, qui le confronte irréductiblement au manque de signifiant de l'Autre. La résolution du transfert correspond au dégagement de ce lieu du manque de l'analysant, qui n'est jamais rien d'autre que le point où s'origine son désir, point qui correspond à l'absence de réponse dernière de l'Autre, à son inaptitude foncière, fondatrice, à répondre à la demande du sujet. La persistance du transfert témoigne de ce que le sujet continue à espérer que cet Autre finira par se décider à lui répondre¹.

Au terme de cette réflexion autour du symptôme, nous pouvons à présent le penser davantage du point de vue de l'orthophonie.

Dans notre domaine, l'imaginaire collectif attribue un savoir spécifique à l'orthophoniste, des techniques précises. Mais en réalité, les apports de la psychanalyse ne montrent-ils pas combien ce travail peut être minime dans une pratique orthophonique ? Que faire quand l'enfant n'est pas prêt pour ce travail ? Que faire du symptôme en orthophonie ?

En quoi un détour par la psychanalyse peut-il influencer les spécialistes que nous sommes, à regarder sous un autre angle notre pratique orthophonique ?

¹ Chemama, R. et Vandermersch, B. *op.cit.*

3 Liens avec la pratique orthophonique

Après nous être ainsi intéressées à ce que la psychanalyse pouvait nous apporter à propos du langage, de la parole et du symptôme, les questions suivantes s'imposent à nous : que faire de telles conceptions en orthophonie ? Comment peut-on envisager notre pratique en orthophonie au regard des questions que la psychanalyse soulève ? Est-ce possible ?

Certains orthophonistes envisagent leur pratique en prenant en compte le symptôme, le sujet de l'inconscient, dont il est question en psychanalyse. Nous allons donc, en nous appuyant sur divers auteurs ayant écrit à ce propos, établir des liens entre cette partie théorique et notre pratique orthophonique. Nous nous intéresserons tout d'abord à la prise en compte du symptôme en orthophonie. Puis nous nous pencherons sur les travaux de Claire de Firmas, orthophoniste qui analyse notre rapport au langage sous différents points de vue. Enfin, nous verrons en quoi ces liens avec la pratique orthophonique influencent notre questionnement initial, et nous pourrons alors préciser l'objet des observations et expérimentations cliniques que nous exposerons dans la partie pratique de ce mémoire.

3.1 Le symptôme en orthophonie

Les travaux de Geneviève Dubois, qui effectue des liens intéressants entre patient, thérapeute et symptôme, nous aident à penser la prise en compte du symptôme en orthophonie. La citation suivante, centrée sur l'enfant mais généralisable à tout patient pris en charge, introduit pleinement notre réflexion :

« Même dans les troubles organiques le symptôme prend un sens pour le sujet, il s'inscrit dans une dynamique affective : il tient sa place comme objet du discours, centre d'intérêt, traduction parfois unique et privilégiée de l'existence d'un enfant qui sans lui, n'aurait pas le sentiment d'exister. Alors est-ce si anodin, est-ce si bénéfique de toucher au symptôme ? (...) L'enfant n'est pas vraiment heureux avec son symptôme, il y a trouvé un équilibre, mais pathologique et insatisfaisant, pour lequel il faudra lui offrir une porte de sortie. »¹

Comment peut s'inscrire l'action de l'orthophoniste dans la complexité des manifestations des troubles du langage et la multiplicité des options thérapeutiques et éducatives envisageables et souvent divergentes ?

¹ Dubois, G. (2001). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, pp.23-24.

Selon que nous objectivons ou subjectivons le symptôme, les questions posées et les réponses apportées ne sont pas les mêmes. **Objectiver** les difficultés d'apprentissage, c'est considérer l'apprentissage comme « *une fonction cognitive supérieure déclinable en un certain nombre de fonctions : perception, représentation des durées, des actions, articulation parlée, langage écrit, mémoire, concentration, contrôle, dont on peut objectivement mesurer les performances, cibler tel dysfonctionnement et agir isolément sur lui, par des méthodes à visée réadaptive, correctrice* »¹. La notion de sujet y est absente, « *on comprend alors ce que l'enfant objectivé du système scolaire peut susciter d'angoisse chez les parents* »², quand « *échec scolaire égale échec de vie* »³. D'où toutes ces demandes impératives rééducatrices et psychothérapeutiques de la part des parents, des enseignants, et de la société, où il nous est sommé d'évaluer puis de réparer ces dysfonctionnements dans l'apprentissage. Dès la maternelle, nous assistons ainsi à une course à la performance.

Mais, « *l'arrêt ou les difficultés dans ses apprentissages ne seraient-ils pas alors l'expression symptomatique, l'inscription singulière de son malaise, sa manière de se dégager d'une demande écrasante, écrasant le désir* »⁴ ? Nous pouvons alors envisager le symptôme de l'enfant non plus sur le versant de déficience fonctionnelle et de réparation, mais du côté du sujet désirant.

Certains auteurs, tel Yves de La Monneraye⁵, décrivent une **tentation permanente de l'extérieur** à vouloir **traiter** le symptôme en question pour le **faire disparaître**, en quelque sorte pour libérer le sujet. Le psychanalyste et philosophe Jacques Durandeaux précise combien « *tout le monde part du principe que le symptôme, ça doit disparaître comme neige au soleil, que ça doit s'éliminer* »⁶, que « *vouloir ôter le symptôme, ou plus modestement qu'il s'efface, quitte à n'être pas trop regardant sur ce qu'il est* »⁷ est « *le projet constant qui naît de la conspiration implicite qui s'organise entre l'entourage du sujet et le thérapeute (ou l'analyste)* ». « *C'est en somme ça que tout le monde veut - sauf le sujet quoi qu'il en dise - et c'est à partir de cette demande-là qu'on juge l'entreprise* »⁸.

¹ Pirard-Le Poupon, J. *op.cit.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ De La Monneraye, Y. (1991). *La parole rééducatrice*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod, 2004, p.51.

⁶ Durandeaux, J. (1982). *Poétique analytique- Des langues et des discours dans la psychanalyse*. Paris : Seuil, p.127.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

Ainsi, nous entendons bien par là l'influence sociétale sur notre pratique, vers un insupportable du symptôme, prônant sa disparition. La société tient aujourd'hui un discours très tranché à propos notamment des troubles du langage, chaque symptôme devant correspondre à un diagnostic et ainsi relever d'une prise en charge adaptée. Tristan Garcia-Fons évoque en particulier l'augmentation considérable des diagnostics de dyslexie, ainsi qu'une nouvelle forme de médicalisation des « troubles du langage ». Il fait le constat suivant : de nos jours, toute difficulté dans l'apprentissage de la langue écrite est susceptible d'être considérée comme une anomalie constitutionnelle à réparer, rééduquer ou compenser. Nous sommes alors dans la logique du donner plus à l'enfant (auxiliaire de vie scolaire, temps supplémentaire, ordinateur...) qui souffre d'un moins, alors qu'il s'agirait plutôt de faire l'inverse : symboliser du moins, du manque par rapport au plus que constitue le symptôme¹.

Finalement, différents positionnements sont possibles face au symptôme du patient. Cependant, il est important de se demander en premier lieu quelle est sa **demande**, quelle est la **place** et la fonction du symptôme pour lui et son entourage.

« *S'attaquer au symptôme, c'est s'en prendre au moyen que l'inconscient d'un sujet a inventé pour vivre ; et chercher avant tout, et par trop légèrement, l'annulation de ce symptôme, c'est s'attaquer au moyen de vivre, voire à la raison de vivre du sujet* »², affirme Jacques Durandeaux. Le symptôme est **une façon de dire**, il se déploie dans la dimension de la parole.

Pour Geneviève Dubois, quand bien même il apparaît que l'inconscient est « aux commandes » - ce qui pourrait enjoindre tout patient à consulter psychologue ou analyste – il paraît fondamental en orthophonie de **préserver la dimension de communication du symptôme**, c'est-à-dire de permettre à l'enfant, à l'adulte, d'élaborer un travail à visée signifiante **en « passant par » ce symptôme**, mode de communication privilégié³. Elle continue en affirmant que le sujet en difficulté fait appel au spécialiste du langage qu'incarne l'orthophoniste, au nom de son symptôme. Aussi spécifique que soit le symptôme, le praticien n'a jamais directement affaire à lui, mais à une personne : il est question de la **relation** avec l'autre, et plus précisément de la notion de **transfert**, présente dans toute relation. Lacan a formalisé le transfert en tant que le thérapeute est un « **sujet**

¹ Garcia-Fons, T. *Troubles et normes dans le lien social aujourd'hui*. Intervention lors de la journée de réflexion du 12 septembre 2008 à Buxerolles, proposée par le SROCPL : « La mission de l'orthophoniste aujourd'hui. Comment se positionne l'orthophoniste face aux troubles ? »

² Durandeaux, J. (1982). *Poétique analytique- Des langues et des discours dans la psychanalyse*. Paris : Seuil, p.127.

³ Dubois, G. et Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.38.

supposé savoir » auquel le patient s'adresse. Ainsi, les patients venant consulter l'orthophoniste en tant que spécialiste du langage lui supposent la possession d'une « clef » permettant de les aider, d'un savoir sur leur souffrance, savoir qu'ils ne parviennent pas à faire émerger.

Dès lors, il est intéressant de se demander à quelle place nous sommes mis dans le transfert, de discerner la place d'où peut être reçu ce que nous disons et ce que nous faisons. L'effet de ce que nous ne disons pas et que nous ne faisons pas en dépend également en partie.

Lacan a également fait valoir qu'au-delà des personnages en jeu et mis en scène dans la relation, l'adresse véritable du sujet est ce qu'il a appelé le grand Autre : le moi (patient) s'adresse à l'autre (orthophoniste), le Sujet s'adresse à l'Autre. Ainsi, les orthophonistes sont les spécialistes de la confrontation du sujet avec la langue. De façon privilégiée, ils interviennent au point de jonction entre la question du symptôme dans le langage et celle du transfert, puisque le grand Autre - chez Lacan - c'est le langage.

Michaël Balint, psychiatre, s'est intéressé à la relation soignant-soigné et aux phénomènes inconscients qu'elle véhicule. Le thérapeute est dans la relation avec ses peurs, ses craintes, ses doutes. Une bonne partie de lui-même lui échappe et s'introduit dans la relation. Un thérapeute n'a pas que du savoir, de la technique, c'est un être vivant¹. En orthophonie, nous ne sommes pas dans un contexte d'interprétation verbalisée et le transfert n'est pas analysé comme il peut l'être en psychothérapie. Pour Geneviève Dubois, il s'agit cependant de reconnaître une place à la dimension inconsciente et de lui laisser un champ pour s'exprimer si le sujet en éprouve le besoin. D'après elle, le patient est un être humain qui n'a pas pu investir pour des raisons organiques, psychologiques, ou les deux à la fois, le langage. « *Notre rôle serait de l'aider à communiquer, de l'aider à vivre... mieux. Mieux, c'est un critère personnel qui nous concerne, c'est un critère social, ce n'est peut-être pas son critère à lui, qui a trouvé un mode d'existence avec ses difficultés qui peut-être le satisfait quelque part. Il faudra donc le **respecter** dans un premier temps, **l'écouter**, **l'attendre** »². C'est là qu'il se passe des choses extrêmement importantes, ajoute-elle, que nous sommes questionnés en tant que personnes dans notre équilibre affectif ; là qu'il faut pouvoir comprendre, se connaître, réagir sagement. A travers cette **relation privilégiée** qu'il faut d'abord savoir créer, le sujet développera son **désir** d'évoluer, son désir*

¹ Balint, M. (1960). *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : PUF.

² Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.2.

d'accepter notre langage comme un langage commun, un langage pour lui. « *C'est de ce moteur essentiel, celui du **désir**, dont on se prive quand on prétend placer la rééducation du langage dans une logique strictement objective* »¹, affirme de son côté Claire de Firmas.

Le pourquoi d'un *symptôme-langage* reste souvent sans vraie réponse, aussi il paraît plus important de se centrer sur le **comment**. « *Comment un enfant utilise-t-il son trouble du langage ? A quoi lui sert-il ? Comment le rééducateur, dans un champ thérapeutique qui lui est propre, pourra-t-il, à travers la dimension relationnelle, aider l'enfant à utiliser le registre du langage d'une manière plus satisfaisante, pour lui-même et pour les autres ?* »²

Geneviève Dubois continue en disant que tout discours a un effet ; celui que nous tenons sur le symptôme a pour effet de « *dégager une place nouvelle : celle du **Sujet*** ». « *Il n'est plus question pour nous de nous figer dans des positions qui font du patient notre objet : objet de soin, objet de rééducation, objet d'évaluation. Le sujet s'oppose à cela, il demande à être entendu dans son ambivalence, à ce que soit prise en compte la souffrance qu'elle génère, à ce que soit reconnu un désir inconscient énigmatique qui a conduit à la formation du symptôme à la suite d'un refoulement raté.* »³ L'accueil du sujet suppose un respect de la personne, c'est une démarche imprévisible, tant la thérapie risque de ne suivre qu'une trajectoire, symbolique, celle qui procède de la chaîne de significations dans laquelle le symptôme est pris⁴.

Ainsi, Geneviève Dubois refuse l'idée d'une schématisation réductrice consistant à opposer les cas où existent des troubles instrumentaux comme étant seuls du ressort de la rééducation, à ceux pour qui aucune anomalie ou dysfonctionnement de cette nature n'est observé, du ressort d'une pédagogie adaptée ou d'une psychothérapie.

« *Le langage naît de l'individuation et, en même temps, la renforce* »⁵. Une première étape thérapeutique est de pouvoir « *créer un **espace**, nécessaire à cette individuation, un espace d'illusion où l'activité symbolique trouve sa place et s'établit comme une nécessité* »⁶. Pouvoir susciter un désir, source de plaisir dans l'échange, afin que se peuple

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, pp.22-23.

² Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.27.

³ Dubois, G. et Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.39.

⁴ *Ibid.*

⁵ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.34.

⁶ *Ibid.*

et se colore cet « *espace d'illusion* »¹, avec un thérapeute qui devient partenaire symbolique, sera une condition nécessaire à l'établissement du langage.

La nécessité du code se fait très vite sentir comme « *un préalable, arbitraire certes, et contraignant, mais impératif pour que cette communication médiatisée que permet le langage ait un sens* ». « *Et l'enfant, s'il a pu en acquérir le désir, arrivera peu à peu à reconnaître au rééducateur ce rôle à la fois "maternel" puisqu'il "nourrit" la compétence de l'enfant, et "paternel", puisqu'il représente la loi du langage. Ainsi se construiront des possibilités communicatives enrichies et normalisées permettant à l'enfant d'accéder véritablement au langage.* »²

En somme, il s'agit de faire du patient l'« *artisan de sa démarche* »³.

Ceci nous amène finalement à tenter de définir une **place** au thérapeute permettant à l'autre de prendre sa place de sujet. Il s'agit alors de se décaler dans l'**espace psychique**, en dehors de la position de pourvoyeur de savoir propre à l'intervention rééducative, en état de veille, de vigilance vis-à-vis de l'autre, l'**accompagnant** dans sa démarche de découverte et d'approche du sens du symptôme. Se décaler dans le **temps**, dans le sens où le renoncement à toute prérogative dans la direction de la thérapie, du point de vue de son contenu, nous amène à découvrir le cheminement du patient, au fur et à mesure qu'il s'engage. Cette position ne nous permet une lecture de l'acte que dans « l'après-coup », ce qui ne va pas sans angoisse pour nous-mêmes, dépossédés de nos initiatives et d'un savoir rassurant. Cette position de thérapeute nous oblige à avancer sans le masque d'un savoir qui souvent colmate la brèche que symbolise le symptôme⁴.

« *Etre à l'écoute, avoir une attention, un regard, être totalement disponible à l'autre et totalement nous-mêmes, accueillir l'agression et lui jalonner des limites, accueillir la régression et la contenir, accueillir la séduction et la maîtriser, accueillir la transgression et faire accepter le sens de la loi, accueillir la confiance avec le ton le plus juste, entendre la souffrance, entendre le silence, recevoir toute parole enclavée, toute écriture déformée, sans être profondément blessés en nous-mêmes parfois... Qui est prêt pour cela ? Sans travail approfondi sur soi-même ?* »⁵

¹ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.34.

² *Ibid.*

³ Dubois, G. et Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.39.

⁴ *Ibid.*, p.40.

⁵ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, pp.31-32.

Georges Devereux, psychanalyste et ethnographe, met en exergue la **subjectivité** du professionnel dans l'exercice de sa pratique. **L'angoisse** de l'orthophoniste - induite par ce que lui renvoie le patient, par l'enjeu d'une prise en charge et par sa propre histoire psycho-affective - peut influencer pernicieusement la démarche thérapeutique. Dès lors, le rapport à la théorie, tout comme les modalités thérapeutiques quelles qu'elles soient, peuvent être exploités à titre défensif contre l'angoisse et comme pouvoir sur l'autre, ce pouvoir assurant une certaine maîtrise du cadre de prise en charge. Or, selon Devereux, « *l'important n'est pas de savoir si on utilise la méthodologie aussi comme un moyen de réduire l'angoisse, mais de savoir si on le fait en connaissance de cause, de manière sublimatoire ou, de façon inconsciente, seulement de manière défensive* »¹. Cette subjectivité nécessite, pour être admise, un effort sur nous-mêmes. De plus, reconnaître l'autre comme sujet implique d'abord de se reconnaître soi comme sujet et oblige à admettre que les connaissances que nous produisons sont issues de notre subjectivité. Un professionnel du soin met en acte son affectivité, son imaginaire : « *nous sommes encombrés de nous-mêmes : de nos peurs, de nos désirs, de nos doutes, de notre bonne volonté* »². Beaucoup d'éléments l'impliquent aussi personnellement dans la prise en charge et qui, inconsciemment, délivrent sentiments, ressentiments ou encore désir : le jeu du corps, le regard, les mimiques, les activités partagées, les jeux, les entretiens, etc. Le **contre-transfert** est une autre dimension à prendre en compte. Il s'agit des réactions de l'orthophoniste aux processus inconscients que le transfert du patient a induits. Il peut donc parfois être important d'y réfléchir, afin de mieux cerner ce qui peut empêcher d'écouter et d'entendre la demande du patient.

Au final, la dimension subjective ne peut être exclue de la prise en charge. Geneviève Dubois dit à ce propos que « *notre demande à nous, c'est qu'il veuille bien, cet autre, accéder au jeu normal du langage, nous rejoindre, pour nous rassurer sur nous-mêmes* ». « *Voilà quelle est souvent, à notre insu, notre demande... aussi avons-nous envie, pour répondre à l'agression de cet autre, de l'agresser dans son symptôme, de forcer les barrières de sa différence en nous donnant une illusion de puissance la communication* »³.

Après avoir évoqué les places respectives du patient et de l'orthophoniste, quelle place peut-on alors donner aux parents au cours de la prise en charge ? Les approches des orthophonistes sont multiples. A propos de la prise en charge des enfants, Geneviève

¹ Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, p.147.

² Dubois, G. (1990). *Langage et communication*. Paris : Masson, p.70.

³ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.67.

Dubois généralise en disant que ne pas connaître à l'avance le terme du travail, ne pas savoir ce qui se fait ou se dit (si l'enfant le souhaite ainsi), constater que le travail peut s'effectuer autrement que directement en rapport avec le symptôme, tout cela peut entretenir une certaine angoisse chez les parents¹.

Ainsi, le temps de la prise en charge serait le temps nécessaire pour que disparaisse le symptôme, « *car n'ayant plus "rien à signaler"* »² : un « *temps de cheminement pour que le sujet découvre qu'il y a une infinité de façons de dire les choses, pour que les nœuds se dénouent, pour que les choses puissent se dire autrement que par le symptôme* ». Il s'agirait d'un temps « *fait de détours, d'oubli, de mise à distance du symptôme, de lâcher-prise pendant lequel chacun des partenaires de la rééducation cherche avec l'autre à construire une relation aux mots plus libre* »³, résume Claire de Firmas.

¹ Dubois, G. et Kuntz, J-P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, p.47.

² De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.25.

³ *Ibid.*

3.2 L'apport des marqueurs transversaux

Claire de Firmas, orthophoniste citée précédemment, propose dans le cadre des Ateliers Claude Chassagny une formation aux « Marqueurs Transversaux », indicateurs de développement de la fonction symbolique. Son approche, issue de son expérience clinique et des théories linguistiques et psychanalytiques sur lesquelles elle s'appuie¹, nous permet de faire le lien entre la théorie exposée ci-avant et notre étude clinique présentée ci-après. Elle en expose les fondements dans *Les Marqueurs Transversaux, Repères pour la clinique orthophonique*², ouvrage dans lequel elle cherche à « témoigner de ce qui est au cœur de la rééducation orthophonique, au-delà des descriptions plus ou moins normatives des troubles du langage »³.

Nous nous proposons ici d'en retracer les grandes lignes, en nous focalisant sur son approche de la fonction symbolique, sur ce que suppose l'appropriation du langage pour un être humain, et donc sur ce que cela implique pour notre recherche, pour notre pratique orthophonique en construction.

Claire de Firmas part du postulat que, l'homme étant tout entier traversé par le langage, toutes les composantes du langage sont régies par la fonction symbolique. Ainsi, voix, débit, articulation, conscience phonologique, compréhension, mémoire, écoute, apprentissage du code écrit, lexique, syntaxe, sont tous investis des valeurs conscientes et inconscientes dont le sujet les a chargés.

L'être humain est assujéti au langage, pris dans cette dialectique par laquelle il élabore son rapport au monde, à lui-même, aux autres et au langage. Tout au long de notre existence, il nous faut composer avec le langage. Ce cheminement, à la fois universel et particulier, s'articule essentiellement autour de trois mouvements, qui en sont les pivots : se déprendre, s'ancrer et s'animer.

De là, elle retient trois substantifs : distance, identité et conciliation. En effet, le langage nous permet de nous **dégager des emprises primitives** que sont nos affects, notre corps, le temps, l'image, la pensée et ses secrets. Il est aussi le socle sur lequel s'édifie notre **sentiment d'identité**. Enfin, l'humain crée à chaque instant une conciliation

¹ Tels Anzieu, Benvéniste, Danon-Boileau, Dolto, Freud, Golse, Jakobson, Lacan, Piaget, Saussure, Searles, Spitz, Winnicott, répertoriés dans la bibliographie de : De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve.

² De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve.

³ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, pp.13-14.

singulière avec la réalité, les autres, lui-même et le langage. Cette fonction langagière qui le constitue, lui permet de s'animer et d'advenir comme sujet.

Les « Marqueurs Transversaux » sont issus de la clinique, et servent de repères au praticien, pour observer le rapport d'un sujet au langage, repérer tant les entraves que les compétences langagières, au cours du bilan orthophonique et tout au long de la thérapie. En effet, ils sont à la fois des **indicateurs** du **nœud** ou des nœuds où se situe l'entrave à la parole, sur le plan symbolique ; et des **révélateurs** positifs de la **sensibilité** particulière qu'a un individu vis-à-vis du langage.

Les marqueurs transversaux, multiples facettes de ce cheminement complexe, universel et pourtant singulier qu'est l'appropriation du langage, sont par essence intriqués, dépendants les uns des autres, d'où la notion de transversalité. A partir de ces trois axes de réflexion - distance, identité et conciliation - Claire de Firmas décrit plusieurs marqueurs, chacun permettant d'appréhender l'appropriation du langage d'un point de vue différent.

3.2.1 Langage et distance

Le langage à la fois permet et est permis par la distance : le pointage, précurseur de la parole, apparaît en même temps que la marche.

La **représentation** nécessite qu'il y ait mise à **distance** de **l'objet**, car il s'agit de se représenter l'objet en son absence, par la construction de la permanence de l'objet, précurseur de la permanence du signifiant.

« *C'est toujours le **manque** qui produit la **parole*** »¹, rappelle Claire de Firmas. Pour parler, il faut à la fois éprouver, craindre, supporter le manque. La parole est vitale et échoue inexorablement ; comprendre, c'est faire avec le non-dit.

Le **marqueur de développement verbal de la mémoire** est celui de l'affect. La mémoire, considérée plus largement et plus globalement qu'une fonction cognitive, met en **correspondance** les **mots** avec les **représentations** et les **affects** qui lui sont attachés. Le thérapeute écoute comment le rapport que le patient entretient avec sa propre histoire nourrit ou au contraire perturbe, inhibe sa parole et son écoute. Le travail clinique consiste à corrélérer ces éléments de l'histoire avec les observations sur le maniement de la langue par le patient, son symptôme et sa plainte. D'après Claire de Firmas, le clinicien recueille ces faits, « *non pas pour sa propre information, comme une réalité historique, ni pour*

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.17.

*trouver une cause prétendue au trouble, mais pour permettre au patient de **percevoir** lui-même des **liens** entre ses **difficultés de langage** et son **histoire** »¹.*

Le **marqueur du rapport à l'espace** est manifeste, puisque « *parler, c'est quitter le corps à corps* »². Cette prise de distance corporelle est le premier mouvement de reconnaissance de l'altérité. Le vécu non symbolisé de la séparation entrave le rapport à l'espace, c'est-à-dire le rapport au corps, au langage, au monde et aux autres.

La thérapie orthophonique va réintroduire le **langage** dans sa double **fonction** de **lien** et de **séparateur**. Ce lent travail de va-et-vient se fait souvent avec l'enfant et ses parents, l'orthophoniste pointant la **distinction** entre la **parole** de la **mère** et celle de l'**enfant**, en soutenant la **fonction séparatrice paternelle**. La difficulté d'un enfant à se séparer de sa mère est probablement en partie imputable à un défaut de représentation de l'objet absent. La parole vient alors soutenir la représentation, tisser un lien.

Le rapport entre l'**orientation temporo-spatiale** et les troubles du langage est classique en orthophonie. Mais plus largement, l'orthophoniste a un indicateur précieux de l'aisance de son patient dans le maniement de la fonction symbolique, en étant attentif à la manière dont il s'oriente dans l'espace, en écoutant comment il vit les situations de distance, d'éloignement, de séparation. Tout un pan de la relation au symbole se révèle alors.

Le **marqueur du rapport au temps** souligne ce en quoi l'appropriation du langage, son maniement et la représentation qu'en a le sujet sont étroitement liés au rapport au temps. C'est la parole qui humanise le rapport au temps, et cela dès les premiers jours du tout-petit, lorsqu'il est affamé et que par la parole, sa mère le soutient dans l'attente du biberon ou du sein. « *En tant qu'humain, nous sommes soumis au temps comme au langage* »³, et les deux sont profondément liés. Supporter l'arbitraire, prendre en compte l'autre, respecter la parole donnée sont des éléments du rapport au temps et au langage.

Le marqueur du rapport au temps est intriqué à la problématique de la **place**. Lorsque sont nommés - ou pas - une grand-mère, un oncle, une sœur, l'orthophoniste perçoit comment l'**enfant** est **inscrit** au sein de sa **famille**, sur l'axe vertical des générations et parmi ses pairs, sur l'axe horizontal de la fratrie. Cette inscription dans le temps, la

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.23.

² *Ibid.*, p.27.

³ *Ibid.*, p.33.

connaissance de son arbre généalogique, sont souvent des passages essentiels d'une thérapie du langage.

Langage et temps sont étroitement dépendants l'un de l'autre : la parole est soumise à la linéarité, ce qui la distingue radicalement de la pensée non verbale et de l'image. La caractéristique enfantine de tout vouloir tout de suite est directement en lien avec le développement de la **représentation** : il est difficile de penser le temps sans penser la représentation. C'est par le maniement du langage que l'humain se dégage de l'ici et maintenant. C'est en nommant le temps qu'il en construit sa représentation, s'affranchissant des événements subis, redoutés ou espérés puisqu'il peut choisir la manière de dire le passé, le présent, le futur.

Le **marqueur de représentation** est celui du passage et du **nouage** entre **image** et **mot**. Il réunit toutes les observations du praticien quant à l'écart et aux liens que le patient éprouve entre le mot et l'image, réelle ou mentale. Il indique la richesse et la souplesse d'évocation d'une personne, la capacité à créer du sens à partir d'un matériel quelconque.

Ce marqueur est particulièrement pertinent quand l'**attachement** d'un patient aux **représentations de choses**, c'est-à-dire à l'image seule, paraît très **fort**, signant un échec partiel du refoulement, aux dépens des représentations de mots, insuffisamment investis dans leur valeur symbolique. La dépendance à l'image, quand celle-ci est envahissante, empêche l'accès aux échanges verbaux symbolisés.

Dès le bilan orthophonique, l'aisance du patient pour les activités mettant en jeu la représentation apparaît, notamment au travers d'activités de « faire comme si », de gribouillage, de modelage, de dessin, ou par sa capacité à jouer aux devinettes, à faire un récit différé. Une fois la prise en charge orthophonique engagée, le jeu puis le dessin occupent une très grande place dans la rééducation orthophonique des enfants car le **passage de l'imaginaire au symbolique** repose sur des activités de **représentation**.

Les marqueurs de distance ne doivent pas être compris seulement au niveau du corps et de l'espace, mais par rapport aux mots eux-mêmes. C'est là qu'intervient le **marqueur de prise en compte du non-dit et de l'implicite** : si on laisse jouer la polysémie et la métaphore, on entend aussi dans le terme de distance le lien entre corps et langage, entre langage et absence. La distance à la parole, la sienne propre et celle de l'autre, c'est la « Vérité », c'est-à-dire ce à quoi le langage ne nous permet jamais d'accéder.

« *La parole dit, tait, suggère, sous-entend* ». Elle sert autant à **dire** qu'à **taire**.

Nos mots sont interprétés par celui qui les reçoit. C'est pourquoi il n'y a pas de parole sans **malentendu**. Bien plus, le sens naît de l'implicite.

L'implicite, c'est ce qui fait que nous pouvons parler.

Le non-dit, c'est ce qui fait que la parole fonctionne... et dysfonctionne inéluctablement. C'est ce qui différencie l'énoncé de l'énonciation : il peut y avoir une dimension intentionnelle dans le non-dit, tandis que l'implicite est contenu dans l'énoncé (au niveau purement linguistique).

La prise en compte du **non-dit**, c'est la sensibilité aux rapports entre le dicible et l'indicible, entre la parole et le silence. C'est le rapport à l'intimité de la parole adressée et reçue : je ne peux pas parler sans savoir a minima ce que l'autre risque de faire de cette parole. C'est pourquoi il est très important de préciser aux patients que nous sommes soumis au secret professionnel.

Sur le plan linguistique, la compréhension n'est tout à fait complète que si elle prend en compte le non-dit de l'énoncé, c'est-à-dire l'**implicite**. Si le **lien signifiant/signifié** est trop **serré**, pas assez symbolisé, nous craignons de **trop dire**. La parole est perçue comme dangereuse, risquant à tout instant de **dévoiler l'intimité**. Et il n'y a pas de place pour les mots de l'autre, qui dérangent une **signification univoque**, différente du sens, toujours pluriel. A l'inverse, si le **lien signifiant/signifié** est trop **plein**, on croit devoir **tout dire**. On cherche l'**exhaustivité**, et le pouvoir évocateur des mots en est paradoxalement asséché. Tout est mis sur le même plan. Il n'y a **pas d'engagement** dans la parole. Elle sert à combler, à envahir le silence de la rencontre.

« *Pour pouvoir parler, il faut pouvoir ne pas parler* »¹.

Parler, c'est s'éloigner, se mettre à distance. C'est aussi se **distinguer**, exprimer sa singularité. On ne parle qu'à partir de la **place** qu'on occupe, pour occuper cette place. Il faut avoir accédé à un minimum d'**individuation** par rapport à l'environnement pour pouvoir se **différencier** des autres, **construire** et **éprouver** son **identité** dans chaque prise de parole.

3.2.2 *Langage et identité*

« *Ce qui signe l'identité humaine, c'est la fonction symbolique, la faculté de produire quelque chose qui n'a pas de valeur en soi, qui ne sert à rien* »¹, rappelle Claire de Firmas.

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.44.

Chaque petit d'homme est façonné par sa **langue maternelle**, qui sera tout au long de sa vie une de ses marques d'identité les plus profondes.

L'appartenance à la société humaine se réalise dans la parole de façon unique pour chacun. La **singularité** de la **parole** d'une personne est déterminée par son histoire, ses relations et la situation particulière de son discours - c'est-à-dire tout ce qui différencie l'énonciation de l'énoncé. C'est en exerçant sa faculté innée de langage, en **prenant la parole**, que l'être humain devient **sujet**, capable d'agir sur son environnement plutôt que de le subir, capable de **créer** un monde.

« *Un sujet, c'est quelqu'un qui est capable de dire " je " »*².

Le **marqueur de différenciation/identification** est celui de la problématique de la **place**. On ne peut parler, ou écrire, qu'à partir de la place qu'on occupe ou qui nous est attribuée, adossé à un minimum de sentiment d'identité. Le sentiment de soi et le développement de la parole sont par essence en interaction.

Ainsi, au niveau verbal proprement dit, les erreurs de différenciation portant sur la lettre, le mot ou les relations des mots dans la phrase, sont souvent l'expression métaphorique d'un questionnement identitaire. D'après l'auteur, d'une certaine manière, c'est toujours autour d'une problématique de la place que se joue une rééducation orthophonique.

Le **marqueur du rapport au nom** révèle l'importance primordiale pour tout humain, dans son appropriation du langage, de son **patronyme** et de son **prénom**, c'est-à-dire de sa **filiation** et de sa **nomination**, de son rapport à ses deux lignées et de la manière dont ses parents lui ont transmis chacun leur propre rapport au langage.

La parole n'est pas une activité utilitaire, fonctionnelle. Nommer n'est pas plaquer un signifiant unique sur un signifié unique, à la manière d'un imagier statique. **Nommer**, c'est **s'approprier** le réel, l'inventer. « *La nomination est une création adressée à un autre* »³. Il n'y a pas de nomination vraie sans prise en compte de la polysémie et de l'altérité. La langue française nous rappelle cela par l'homonymie entre « nom » et « non ». En effet, quand un enfant prend la parole, il s'en sert pour s'opposer, car c'est ainsi qu'il construit son identité.

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.47.

² *Ibid.*, p.48.

³ *Ibid.*, p.58.

« La transcription du nom de famille est un double mouvement du dehors vers le dedans, de l'intime à l'abstrait, un mouvement de symbolisation primordial »¹, analyse Claire de Firmas.

Le **marqueur du rapport à la langue** évoque en premier lieu les cas de bilinguisme. Les troubles de parole de l'enfant traduisent parfois l'écartèlement dans lequel sont pris ses parents en exil, ou bien l'ambivalence des parents immigrés entre leurs deux cultures. Mais on ne peut pas parler –ni taire – une langue sur injonction.

Plus généralement, chaque enfant a un parcours de **conciliation** à faire entre sa propre langue si l'on peut dire, la **langue intime**, celle du cocon familial et la **langue sociale**, le code commun. Chacun de nous a à trouver sa propre conciliation entre **singulier** et **pluriel**. Certains des enfants ressentent très profondément ce qu'il y a à quitter dans ce passage de la langue familiale à la langue sociale écrite : le risque d'une langue désincarnée, abstraite, normalisée.

C'est pourquoi, d'après Claire de Firmas, « *il est aussi dangereux de pratiquer une rééducation trop formelle, axée sur "le bon usage du français standard" que de faire abstraction des entorses au code linguistique comme si elles ne gênaient pas la communication* »². Dans un cas, le symptôme est renforcé, et dans l'autre il est évacué.

« *La rééducation orthophonique a pour visée l'articulation harmonieuse et singulière entre langage et parole, grâce à la langue* »³, ajoute-t-elle.

La **langue** est un **symbole**, un pont entre la pensée et la matière sonore, rappelle Claire de Firmas. Or, un symbole ne fonctionne que si l'objet auquel nous attribuons une fonction a perdu sa valeur primitive, pour ne revêtir que son sens symbolique. Si le rapport à la langue est trop rigide, soumis à un idéal de perfection, aucune prise de parole singulière n'est possible, car le couple langue/identité est trop collé.

Pour pouvoir parler, il faut admettre que nous sommes soumis à l'utilisation d'une langue, nécessairement **imparfaite**, et s'en accommoder. Il faut s'affranchir de l'illusion qu'il y aurait une bonne façon de dire et une seule, la meilleure.

Cela nous amène à considérer le **marqueur du rapport à l'erreur et de la nécessité de l'errance** : parler, c'est se risquer.

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.55.

² *Ibid.*, p.61.

³ *Ibid.*

Le marqueur du **rapport à l'erreur** met d'abord à l'épreuve celui de l'orthophoniste. « *Celui qui a choisi ce métier a une sensibilité particulière à la "belle langue" et à ce qui l'entrave* »¹, témoigne Claire de Firmas. Dans tous les cas, la dimension subjective ne peut être évacuée.

Cette notion du rapport à l'erreur est toujours présente puisque par définition la consultation est motivée par un trouble du langage, réel et supposé. Chaque prise de parole résulte d'un compromis entre le désir de s'exprimer et les contraintes d'une langue. La **nécessité de l'errance** est inhérente au langage parce que chaque prise de parole est une création à partir d'une langue, qui est elle-même une construction du réel. Certaines personnes ne supportent pas cette incertitude, cette fragilité, cette responsabilité, cette **liberté** en somme. Si une personne a une conscience trop fragile de la valeur singulière de sa parole, elle manque d'appui interne et externe pour projeter sa parole en dehors d'elle, vers l'autre. L'éventualité de se **tromper** met en cause son **sentiment d'identité**.

Tous les enfants qui commencent à parler font des erreurs de prononciation, de champ sémantique, de flexion verbale. A l'oral, l'appréhension de l'erreur est en rapport avec la qualité des premières relations : si la nécessité de l'errance n'est pas admise, plus ou moins explicitement, par l'entourage du petit enfant, il n'est pas dans un climat assez rassurant pour se risquer à exprimer une demande, une idée, un sentiment. Il est important que ses premiers interlocuteurs tolèrent avec souplesse ses hésitations, ses entorses à la langue. La référence trop impérieuse à une « bonne » langue interdit tout ajustement, tout jeu de mot, tout trait d'humour et annule l'infinité des formulations possibles.

A l'écrit, si la faute est interdite par une exigence trop forte, par le patient lui-même ou son entourage, les stratégies d'apprentissage sont barrées. L'apprentissage est un passage, une dialectique entre assurance et doute. On ne peut pas apprendre, acquérir de nouvelles compétences si on n'a pas à la fois la conscience de son manque, l'autorisation de rater et la conviction qu'on y survivra.

Dans cette confrontation avec le sentiment de son identité, ce sont parfois la volonté de gagner et l'**appréhension** de l'**échec** qui dominent. A l'opposé, l'**attirance** pour l'échec peut être aussi puissante que l'appréhension, le sujet recherchant désespérément à demeurer à l'état antérieur, celui qu'il connaît.

Ce marqueur éclaire fréquemment la problématique à résoudre dans les dysgraphies, les dysphonies, les troubles de l'élocution. Chez certains enfants, le jeu ou le dessin sont

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.63.

complètement inhibés par l'interdiction plus ou moins tacite de se laisser aller à tâtonner, à perdre son temps, à errer sans but précis, condition préalable à toute création.

Parler est une création qui ne va pas sans un temps d'errance.

Parler, écrire, supposent de lâcher prise, se faire confiance, accepter de ne pas tout contrôler. « *Comme pour franchir une flaque d'eau, une faille, un obstacle, il faut prendre son élan sans douter, ce qui suppose un appui* »¹, conclut Claire de Firmas.

Le **marqueur de la communication non verbale** souligne que les éléments non verbaux sont aussi régis par la fonction symbolique. L'enfant ne commence pas avec les premiers mots. La richesse et la souplesse des compétences non verbales, leur degré de concordance avec les productions et la compréhension linguistiques constituent un signe déterminant du rapport au symbolique.

Ainsi, pour Claire de Firmas, « *la rééducation orthophonique consiste à accompagner l'inscription dans le langage et la fonction symbolique, que ce soit en phase de développement ou qu'il s'agisse d'assouplir, d'enrichir ou de conserver les activités symboliques déjà apparues* »².

3.2.3 *Langage et conciliation*

Pour que le petit d'homme prenne la parole, il faut qu'il se dégage de l'ici et maintenant en même temps qu'il acquiert la conscience de son identité. Chaque prise de parole est le résultat d'un **ajustement** entre ces deux **mouvements** contradictoires d'**éloignement** et de **rapprochement** : occuper sa place et s'en déloger.

Les troubles portant sur la fonction langagière, éminemment relationnelle et symbolique, prendront pour le sujet une valeur toujours singulière.

Tout humain compose avec le langage, qui lui-même n'est autre qu'une perpétuelle conciliation. En psychanalyse, le symptôme, est une « formation de compromis » rappelle Claire de Firmas. « *Nous voilà donc au cœur du domaine de compétence de l'orthophoniste : comment aborder un symptôme qui porte précisément sur ce compromis qu'est le langage ?* »³, interroge-t-elle.

L'orthophoniste accompagne un sujet dans l'élaboration de sa conciliation avec le langage. L'objectif de la prise en charge orthophonique pourrait se résumer ainsi : aboutir à

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.68.

² *Ibid.*, pp.71-72.

³ *Ibid.*, p.79.

un **équilibre** plus satisfaisant entre la **demande** singulière du **sujet**, sa **parole** propre, et l'appropriation de règles sociales, la **langue commune**.

Le rôle de l'orthophoniste est de dénouer un nœud trop serré, de « donner du jeu » entre signifiant et signifié, c'est-à-dire d'accompagner, de susciter, de faciliter le développement de la fonction symbolique.

Le **marqueur d'impulsion/inhibition** est celui du rapport entre corps et langage, de l'opposition entre dire et faire, entre dire et taire. La tension entre les deux forces opposées d'impulsion et d'inhibition – celle qui **lance les mots** et celle qui les **retient** – est constante dans toutes les modalités de prise de parole, et manifeste la transversalité de la **fonction symbolique**, à la **jonction** du **corporel** et du **psychique**.

Parler met en jeu des **choix** sur les axes paradigmatique (substitution d'un mot par un autre) et syntagmatique (permutation des syntagmes au sein de la phrase). Cependant, la volonté n'a que très peu de prise sur cette alternative, car la première qualité de la parole, sa principale caractéristique pour qu'elle fonctionne, est la **spontanéité**.

Pour parler ou pour écrire, il faut se projeter en avant, « *s'élancer dans le vide comme un équilibriste, le regard tendu vers l'objectif à atteindre, c'est-à-dire vers celui à qui on s'adresse, sans autre balancier que le **désir**, et sans autre **appui** que le sentiment de son **identité*** »¹, énonce Claire de Firmas.

Certains enfants souffrent de **manque de mots**. Ils ne peuvent pas se poser pour jouer ni être dans l'échange, ou interrompre leur **activité pulsionnelle** pour écrire. Ces enfants débordent d'énergie vitale et de désirs mais n'ont pas de mots pour différer leurs désirs, pour nommer leurs angoisses, pour se dire et vivre dans l'altérité. Certains, au contraire, souffrent d'une **timidité** paralysante et lorsque la **réduction linguistique** apparaît comme symptôme majeur, il s'agit d'observer si la fonction symbolique s'exprime par d'autres canaux, ou si l'ensemble des activités symboliques est inhibé. Le travail de rééducation permettra à ces patients de (re)trouver confiance dans leurs propres mots en éprouvant combien leur parole ou leur écriture, adressées au thérapeute, les font penser.

Le **marqueur de prise en compte de l'interlocuteur et feedback** est le marqueur privilégié de l'**adresse** et de l'**altérité**, conjuguant toujours **intérieur** et **extérieur**. Prendre la parole, à l'oral ou à l'écrit, met en œuvre chaque fois la tension entre ces deux

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.82.

contraintes que sont la prise en compte de l'**interlocuteur** et le contrôle automatique de sa **propre parole** par le retour qu'on en a.

Pour parler il faut être deux. Ainsi, toute parole, qu'elle soit orale ou écrite, se construit de l'écoute qu'elle reçoit. Le feedback de sa propre parole en régule l'intensité, l'articulation, le débit, la prosodie. Mais ce feedback est inefficace s'il n'est pas chevillé à la prise en compte de l'auditoire à qui le discours est destiné. Le message – si pertinent soit-il – rate sa cible.

Dans le bégaiement, c'est l'attention exacerbée à sa propre élocution qui empêche le locuteur de se détacher d'éventuels accros. A l'inverse, les perturbations du discours dans l'aphasie de Wernicke peuvent s'expliquer par l'absence de feedback, qu'on appelle anosognosie. La première étape de la rééducation est alors d'inventer un moyen non verbal pour entrer en contact avec le malade, lui faire percevoir notre présence et la sienne propre.

En dehors de ces cas où le feedback est profondément perturbé, ce marqueur manifeste la prise en compte de l'altérité, sans laquelle il n'y a pas de parole réellement incarnée. L'observation de l'équilibre entre les composantes interne et externe de la parole fournit des indications sur le niveau auquel on pourra travailler avec le patient. A-t-il conscience de son trouble d'articulation, en est-il gêné ? Est-ce que sa parole est adressée ou égocentrique ?

Ce marqueur éclaire aussi les difficultés de lecture, car ce qui est en jeu dans tout acte de lecture, c'est envisager une pensée autre que la sienne, entrer dans un monde imaginaire différent, voir surgir un mot insolite, qui bouscule ce qu'on s'attendait à lire.

Chaque locuteur s'approprie la langue de manière singulière. On rencontre des personnes qui n'arrivent pas à développer leur pensée car elles ont un maniement du langage **trop synthétique**, tandis que d'autres se noient dans les **détails**, sans parvenir à un point de vue global. C'est ce que le **marqueur de développement/synthèse** explore.

L'ajustement du discours aux contraintes de développement et de synthèse suppose la perception fine des différentes situations de parole et la prise en considération de l'auditoire. Le passage d'un point de vue à l'autre, de la synthèse au développement, est difficile. Il nécessite une certaine **mobilité de la pensée** car ils ne se concilient pas facilement.

Dans un cas comme dans l'autre, l'inscription dans la fonction symbolique est insuffisamment élaborée : le développement extrême recherche la **totalité du sens**, alors que la synthèse implique un **morcellement du symbole**.

Le **marqueur du rapport à la polysémie et à la métaphore** est un indicateur essentiel de conciliation, car c'est grâce à la polysémie que nous avons chacun une parole singulière.

L'homme est assujéti au langage. Nous n'échappons pas au langage, mais il nous échappe, il **échoue** inexorablement à nous définir, nous dire et nous comprendre. Il ne permet que des approximations, mais il contient, par sa **fonction métalinguistique**, la capacité de prise de distance et regard sur soi.

Cette **imperfection** irréductible du langage nous insuffle un vent de **liberté** : ce qui est parfait n'est pas vivant. Dès lors que l'on considère l'énonciation plus largement que l'énoncé, on retient en référence à Lacan que tout signifiant renvoie à une infinité de signifiés. Ainsi, nous sommes dépendants du signifiant, mais c'est la polysémie intrinsèque au langage qui nous en libère.

Pour que la langue fonctionne dans la parole, il faut que le **lien signifiant/signifié** soit suffisamment **souple**.

Au cours de son appropriation du langage, l'enfant découvre tardivement qu'on peut jouer avec les mots et transgresser volontairement les règles morphologiques et syntaxiques. Il est d'abord dans un rapport de **soumission** à la **langue**, lorsqu'il s'exerce à manier les mécanismes régissant son système linguistique, refusant alors toute variation pouvant mettre en péril ce fragile édifice. Puis, à force de manipuler et d'explorer les rouages de la langue, il acquiert la **souplesse suffisante** pour **jouer** avec elle sans la perdre, la fonction métalinguistique qui nous permet de parler du langage lui-même.

Chez certains enfants, quand le rapport au langage est trop immature ou trop rigide, le second degré n'est pas accessible, l'humour n'est pas compris. A l'inverse, certaines personnes ne parlent que sur le mode ironique, elles ne s'engagent pas dans leur parole et s'arment d'un bouclier qui empêche tout dialogue.

D'après Claire de Firmas, nous pouvons considérer les **paraphasies** comme une **perturbation** du rapport à la **métaphore**. Lorsque ces glissements sont trop fréquents, ou qu'au contraire il est impossible pour le patient d'admettre plusieurs niveaux de sens, que « *le mot colle à la chose* »¹, le sujet prétend asservir le signifiant, renverser le lien de dépendance au langage en le vidant de sa substance symbolique.

La sensibilité d'une personne à la polysémie est repérable dès l'entretien, notamment avec l'émergence de ce que Claire de Firmas appelle, d'un mot emprunté à Lacan, un

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.97.

« **signifiant-maître** », lorsqu'un même signifiant revient à différents niveaux, à l'insu du patient. Le même mot apparaît avec différentes valeurs et dans différents contextes, dans les paroles des parents, dans les dires de l'enfant, dans un élément d'anamnèse. Ce signifiant redondant indique une valeur possible du **symptôme**. Par les liens plus ou moins conscients entre différents événements et pensées, ce signifiant manifeste un **nœud** dans la **problématique** du patient. L'orthophoniste peut, selon sa perception clinique, pointer cette occurrence à l'enfant ou à ses parents, ou bien choisir de garder cette observation pour lui. Dans tous les cas, précise Claire de Firmas, « *le clinicien ne retient qu'à l'état d'hypothèse le sens que lui évoque cette répétition, comme une piste de pensée parmi d'autres possibles, jamais comme un lien causal univoque* »¹.

Le **marqueur du rapport à la loi** permet aux praticiens de percevoir les liens que fait une personne entre son rapport au **langage** et la **société**, d'observer comment elle vit l'engagement dans sa parole et ses **relations** aux **autres**.

Ce qui définit l'humain, c'est la **loi du langage**. Chaque être humain est en effet pris dans un système de lois qui lui préexiste, ces lois lui étant transmises par le langage.

La loi fondamentale est la prohibition de **l'inceste**, qui se déploie par un système de règles différentes selon les sociétés et fonde tout le système des relations humaines. Cet **interdit primordial** est le **nœud** où s'ancre le **symbolique**, le « *point de passage de la nature à la culture* »². Le complexe d'Œdipe peut se comprendre comme la construction du rapport à la loi, c'est-à-dire la confrontation à l'interdit de l'inceste : c'est le sens profond des interrogations de l'enfant, de sa recherche plus ou moins angoissée, pour bâtir sa **conciliation** singulière entre **désir** et **contraintes**.

A la place qui est la sienne, l'orthophoniste n'est pas seulement garant du code, du bon usage de la langue. Sa fonction est d'accompagner l'enfant en lien étroit avec ses parents, pour qu'il découvre comment la verbalisation de ses désirs lui permet de ne plus être l'objet de ses pulsions, mais de se construire comme sujet, soumis aux lois universelles qui régissent tous les humains : l'assujettissement au langage et la prohibition de l'inceste, aux règles propres à sa culture et sa langue.

Ni le thérapeute ni le patient ne savent d'avance de quoi seront faites leurs séances, le chemin qu'ils emprunteront, et c'est pour leur permettre d'avancer ainsi dans le doute que

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, pp.97-98.

² Clément, C. (2002). *Claude Lévi-Strauss*. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? ».

le thérapeute met en place un **cadre précis, métaphore** de la **loi du langage** à laquelle tout être humain est assujéti.

« *On rencontre très fréquemment dans les consultations d'orthophonie des familles qui cherchent à composer, plus ou moins imaginativement, avec la loi fondamentale de prohibition de l'inceste* »¹, témoigne Claire de Firmas. Il est courant d'apprendre au cours d'un entretien qu'un enfant dort dans la chambre des ses parents ou que, profitant de l'absence momentanée du père, la mère garde l'un ou l'autre des enfants dans son lit. Dans son bureau même, l'orthophoniste est parfois le spectateur bien involontaire d'une proximité physique excessive entre un parent et son enfant.

Pour construire son rapport au monde, à lui-même et aux autres, c'est-à-dire pour se construire dans le langage, l'enfant a besoin de se confronter à un système de règles cohérent afin d'éprouver les limites de son pouvoir. Parfois l'orthophoniste reçoit des enfants à qui aucune parole n'est dite pour accompagner une interdiction, des enfants qui subissent une autorité imprévisible et incompréhensible, ou bien des enfants à qui aucune limite n'est donnée.

Souvent, les parents font eux-mêmes le rapprochement entre la difficulté de leur enfant à respecter les règles de grammaire et son obstination à chercher sans cesse les limites, à transgresser les interdits.

On repère le marqueur du rapport à la loi au niveau **métaphorique** quand on remarque chez un patient une sensibilité particulière à l'arbitraire ou au système, que ce soit pour les rejeter ou pour y adhérer excessivement. Certains patients ont beaucoup de mal à **tolérer l'arbitraire du signe**, à utiliser le code commun pour exprimer leur singularité. Les difficultés du maniement du langage écrit traduisent très fréquemment une impossibilité à envisager le respect du code autrement que comme un carcan autoritaire et stérile qui induirait nécessairement le renoncement à une parole originale. A l'inverse, certaines personnes sont totalement **dominées** par le **souci** de la **forme** aux dépens de toute velléité de prendre la parole par écrit ou de rencontrer une pensée personnelle dans une lecture. Lorsque cette problématique de surinvestissement est forte, « *le positionnement d'observation et de pointage des compétences singulières du patient est particulièrement indiqué tandis qu'une attitude d'évaluation normative conduirait à renforcer le symptôme* »², précise Claire de Firmas.

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.102.

² *Ibid.*, p.104.

Le **marqueur de comportement de jeu** vient faire le lien entre le jeu, part active que nous prenons pour inventer le monde, et le langage qui nous permet de créer à l'infini des situations irréelles. Deux propriétés du jeu sont contenues dans cette capacité à prendre une **part active** sur les **événements** par le **langage** : la mobilité et la gratuité.

La gratuité est une caractéristique de ces activités vitales que sont le langage et le jeu, dominées par le paradoxe d'être aussi **inutiles** qu'indispensables. C'est bien ce qui définit le **symbole** : il n'a pas de nécessité matérielle, il tire sa **valeur** fonctionnelle du **sens** qu'on lui attribue. On confond souvent le jeu avec l'amusement et la futilité. « *De nombreux parents sont prêts à reprocher à l'orthophoniste de jouer en séance, autrement dit, de ne rien faire de sérieux et efficace, oubliant ainsi l'enfant qu'ils ont été et manifestant combien l'angoisse entrave leur rapport au langage* »¹, rapporte Claire de Firmas.

Le langage permet de choisir les mots pour nommer un événement passé qu'on ne peut changer, mais dont on peut parler à un autre : comment il nous a touché, ce qu'on regrette, ce qui aurait pu se passer. « *Parler d'un événement que rien ne pourra plus jamais modifier, ça ne change rien mais ça change tout* »², ajoute l'auteur.

La possibilité de jeu est la condition de la parole. « *La rééducation orthophonique a souvent pour fonction de remettre en mouvement l'activité langagière, mettre en mouvement, c'est-à-dire précisément donner du jeu* »³, analyse Claire de Firmas.

Il arrive que certaines personnes ne laissent pour ainsi dire aucune place au langage dans leur vie et subissent la réalité en s'en tenant strictement aux contingences matérielles. La liberté de l'homme réside pourtant dans le fait de réfléchir sur lui-même et d'agir sur son environnement. L'inventivité avec laquelle nous aurons pu jouer un événement, l'interpréter, le partager nous permettra de l'intégrer au vécu qui nous constitue.

Chez l'adulte, patient ou parent accompagnant son enfant, l'orthophoniste observe le marqueur de jeu dans la spontanéité, l'inventivité, la souplesse présente ou non dans le discours, dans les rapports que la personne entretient avec la vérité ou la réalité : en un mot, sa liberté d'interprétation.

Avec l'enfant qui n'écrit pas encore, le jeu est le principal outil d'observation orthophonique. Quand l'orthophoniste reçoit un enfant pour la première fois, il regarde s'il joue et comment il joue. Est-ce qu'il va vers les jouets mis à sa disposition, est-ce qu'il les prend, les réclame, les désigne ? Est-ce qu'il les manipule, les tend à l'autre ? Est-ce qu'il

¹ De Firmas, C. (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique*. Paris : Jouve, p.108.

² *Ibid.*, p.107.

³ *Ibid.*, pp.107-108.

nomme les objets, les met en relation ? Est-ce qu'il accompagne ses manipulations de bruits, mots, phrases ? Quelle place donne-t-il à son partenaire ? Est-ce qu'un scénario apparaît ? L'enfant réagit-il aux propositions introduites par l'autre ?

Le clinicien doit observer avec une sensibilité et une précision extrêmes le **jeu de l'enfant** pour repérer où il en est de son **inscription** dans la **fonction symbolique** et orienter au plus juste son positionnement afin de rejoindre l'enfant où il est.

Au fil des rencontres apparaît souvent un thème récurrent ou une problématique qui se répète. Les enfants semblent rejouer la même scène ou la même manipulation, mais l'attention précise de l'orthophoniste lui permettra de remarquer une légère modification qui sera le fil à tirer – prudemment – pour dénouer l'écheveau trop serré d'une question qui piétine. C'est ainsi que l'enfant **intègre** une **réalité** qui le **dérange**, **l'inquiète** ou **l'angoisse**, de même qu'il réclame d'entendre raconter le même livre soir après soir, ou que nous-mêmes, adultes, éprouvons le besoin de commenter longuement un évènement, rejouant la scène, habillant de mots la réalité brute jusqu'à ce qu'elle prenne place en nous. Cependant, certains enfants répètent immuablement la même séquence, de façon mécanique, imperméable à l'autre. D'autres enfants ne jouent pas, et semblent emprisonnés dans une sujétion à la vie matérielle et pulsionnelle, soit tout à fait passifs et inhibés, soit passant sans cesse d'une activité motrice à l'autre.

Prendre au pied de la lettre les paroles ou les mises en scène d'un enfant qui joue est un contresens, une méconnaissance complète de la fonction du jeu. Il faut distinguer les **fantasmes imaginaires** que joue l'enfant de l'expression d'une réalité qu'il montrerait telle qu'il la vit. Le **jeu** que fait l'enfant n'est pas sujet à interprétation en séance, comme ce pourrait être le cas en psychothérapie, précise Claire de Firmas. Il est un **support d'échange verbal** par lequel l'enfant progresse dans la construction de sa parole, dans son maniement de la langue et son inscription dans la fonction symbolique. L'orthophoniste l'accompagne ainsi dans l'élaboration de son rapport au monde par le langage, en restant avec lui au même niveau métaphorique.

3.3 Conclusion

Devant l'intérêt de penser les troubles rencontrés en orthophonie dans la dimension du symptôme, nous avons pu mettre en avant la nécessité d'accueillir le patient en tant qu'acteur de sa prise en charge. Ainsi, il est nécessaire que l'orthophoniste prenne une place spécifique, accompagnant le patient dans sa démarche. Cependant, « *notre projet de normalisation à nous, rééducateurs, est parfois si fort, que nous avons quelques difficultés à réserver à l'enfant une liberté, à lui permettre d'exister de manière autonome, et d'exprimer, à travers le jeu puis par le langage, la problématique personnelle qui aura bloqué, quelque part, son accès naturel au langage* »¹, remarque Geneviève Dubois.

Reprenons les termes de « faire orthophonique » et d'« être » orthophoniste, introduits lors de notre questionnement initial. Nous nous sommes intéressées au cours de l'introduction générale au faire orthophonique, à ce que représente l'orthophonie en tant que discipline et profession, sans pour autant en approcher l'essence, ce qu'en fait le sujet orthophoniste. Il ne faut pas négliger cet autre versant, ce moment où l'orthophoniste se trouve mobilisé en tant que sujet pour répondre à chaque situation à laquelle son métier le confronte. L'« être » orthophonique, c'est justement ce qu'il fait de ces rencontres. Cela nous renvoie donc à notre propre rapport au réel, à ce qui nous échappe et à notre réaction face à ce manque. Comment réagissons-nous par rapport à la clinique que nous avons face à nous, avec ce sujet qui nous interroge ? Comment cela nous affecte-t-il ? La psychanalyse nous amène à y réfléchir, à nous questionner, et non pas à plaquer une certaine théorie psychanalytique au cas des patients que nous rencontrons. Exercer le métier d'orthophoniste c'est supporter, accepter le poids de toute son histoire. Nous avons alors le choix de « coller » à ce qui nous a été enseigné, ou celui de rechercher une pratique singulière, car nous butons sur ce qui nous est amené par la clinique.

L'éclairage de Claire de Firmas nous a permis, à partir de références théoriques solides, d'établir des liens concrets avec la pratique orthophonique. Ces illustrations cliniques faisant écho avec l'expérience pratique que constitue notre dernière année de formation, nous prendrons appui sur les marqueurs transversaux pour réfléchir à nos prises en charge, aux cas de deux enfants qui nous ont spécialement questionnées cette année.

¹ Dubois, G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001, p.39.

Partie pratique

A Organisation de l'étude

1 Problématique

Après ce long parcours théorique, restent donc des questions lourdes de conséquences pour notre pratique.

En orthophonie, comment prendre en compte le symptôme dans sa dimension globale, à savoir, en tenant compte de sa participation au fonctionnement du sujet, de la part de jouissance qui s'y loge ? Comment mettre de côté des objectifs normatifs pour accueillir vraiment l'enfant ? Comment aussi mettre de côté ce que nous supposons inconsciemment être bien pour l'autre, notre mode de fonctionnement, notre vision du monde ? Comment savoir ne pas savoir ? Comment peut-on orienter le travail avec l'enfant de façon à le rendre sujet de cette prise en charge, que nous nous refusons à nommer « rééducation » ?

Dans le cadre de la prise en charge de troubles du langage oral, quelles peuvent être, dans la rencontre entre un thérapeute et un enfant, les accroches d'un travail ? Comment faire avancer l'enfant dans son propre cheminement, sa structuration, en entendant ce dont il a besoin, au-delà de son *symptôme-langage* ?

Il est notamment question des places de chacun en séance. Quelle est la place de l'enfant en séance, celle que nous lui attribuons ? Celle qu'il prend lui ? Comment se placer par rapport à l'enfant de sorte qu'il puisse évoluer, prendre une place de sujet, tout au moins se saisir de la prise en charge ? Comment exprimons-nous cette position à l'enfant ? Et lui, à quelle place nous met-il ?

Enfin, comment amener l'enfant à nous parler de lui en séance, que ce soit par le biais de la langue ou par tout ce qui peut constituer son discours ?

2 Hypothèses

D'après nous, essayer de mettre l'enfant au cœur de la prise en charge, en pensant notre place de la meilleure façon pour l'accompagner, lui permettrait quelque part de progresser. Se placer à ses côtés et non pas en face de lui introduirait une dynamique autre, dans laquelle il pourrait apporter de lui en séance, et qui l'aiderait à prendre sa place de sujet. Entendre ce qu'il dit, et entendre aussi quand ce qui est dit n'est pas une parole à

lui attribuer (mais par exemple le désir de la mère, de l'enseignant,...) pourrait, en donnant crédit justement aux mots qui sont les siens, l'inciter à prendre davantage la parole.

3 Méthodologie

3.1 Population de l'étude

Cette partie pratique s'articule autour de l'étude du cas de deux enfants, pour qui la demande de soin - portée par les parents - concernait le langage oral. Nous avons suivi leur prise en charge durant l'année scolaire 2010/2011, des mois d'octobre à juin. Cependant, en raison du délai de présentation de ce mémoire, les études de cas ne portent que sur la période d'octobre à avril.

Afin de préserver l'anonymat de chacun, nous avons modifié les noms et prénoms des enfants, des orthophonistes et de toute autre personne mentionnée.

Savana, 8 ans, était suivie par l'orthophoniste (Fanny) et Mélanie Durand à l'Hôpital De Jour du centre psychothérapique « Le Moulin des Roches » de Nantes. Quant à Thomas, 6 ans, il était accueilli en libéral et a été pris en charge par Charlotte Varin cette année.

3.2 Méthode de recueil des données

Nous avons choisi de mener notre recherche par le biais d'une observation clinique des enfants, que nous pouvons qualifier d'observation participante. Cependant, du fait des conditions de prise en charge légèrement différentes, le recueil des données ne peut être défini exactement à l'identique dans les deux cas. En ce qui concerne la prise en charge de Savana, il s'agissait bien d'une observation participante, Mélanie étant avec Fanny pour assurer la séance : elle s'est trouvée à la fois dans la situation d'observer et d'agir. Avec Thomas, Charlotte était seule avec lui, dans une situation de participation complète.

Nos observations au cours des séances étaient donc absolument subjectives, basées à la fois sur notre observation et notre vécu. En effet, il nous semblait important de ressentir et d'expérimenter personnellement les notions de places qui peuvent se jouer entre l'enfant et son thérapeute en séance, le type de relation dont émergent bien d'autres éléments qui ne peuvent être tout à fait saisis par une observation plus passive.

Cependant, nous avons entrepris en cours d'année un enregistrement audio des séances. Cet outil d'observation nous a permis de retranscrire d'une manière plus objective l'ensemble des séances effectuées. Cet enregistrement nous a donné par ailleurs la liberté

de « vivre » les séances en tant que futures orthophonistes, c'est-à-dire d'expérimenter concrètement la relation avec l'enfant. Cela nous a également donné la possibilité d'avoir un regard critique sur notre propre comportement, sur les interactions avec l'enfant au cours de la séance. La prise de recul par la réécoute et la retranscription des séances donnait souvent lieu à des réajustements au cours des séances suivantes. La retranscription, à visée « objective », permettait de retrouver les dires de l'enfant, sans les déformer, et nous espérions ainsi repérer des signifiants propres à l'enfant. Notons enfin que la réécoute nous a parfois fait découvrir des instants de séances auxquels nous n'avions pas prêté attention, que nous n'avions pas « entendus », ou que nous avons rapidement oubliés. Certaines productions que nous avons « mal » interprétées nous paraissaient sous un autre jour, et restait notre réaction, qui se révélait alors inadéquate.

Ci-dessous, voici les quelques conventions que nous nous sommes données pour retranscrire les séances enregistrées :

- ↑ Intonation ascendante.
- ↓ Intonation descendante.
- [] Silence.
- (...) Moment non retranscrit, ellipse.
- [-e] Le tiret représente un ou plusieurs phonèmes non identifiés.
- « [kRɔ] beau » Séquence phonétique retranscrite selon l'alphabet phonétique international.
- « *plus* beau » Le mot en italique n'a pas été prononcé tel quel, mais est retranscrit ainsi faute d'enregistrement audio.

3.3 Analyse des résultats

Il s'agit d'une étude qualitative, basée sur une analyse descriptive. La retranscription comme l'analyse de notre démarche auprès des enfants sont indéniablement empreintes de subjectivité. Les résultats apportés sont donc à nuancer et à considérer en tant que point de vue clinique. Nous nous sommes donné pour objectif, au travers des observations et expérimentations permises par nos études de cas, d'établir des éléments de réponses à nos questionnements, qui ne sont valables que pour un individu, celui qui justement nous a poussé à tâtonner, à lui proposer des choses et d'autres, à revenir sur des conceptions que nous pensions acquises.

B Savana

Savana est née en France en août 2002, ses parents étant d'origine centrafricaine. Scolarisée cette année en CE1, une Auxiliaire de Vie Scolaire l'accompagne neuf heures par semaine. Savana est accueillie depuis septembre 2006 au Centre psychothérapique « Le Moulin des Roches » de Nantes. Le diagnostic « Autisme et Troubles envahissements du développement » a été évoqué par l'équipe de l'hôpital de jour. Une prise en charge individuelle en orthophonie lui a été proposée à partir de septembre 2010, suite à une demande parentale de rééducation autour du langage et du fait de son intérêt marqué pour le langage écrit, envisagé comme une médiation possible par l'équipe¹.

Une rencontre questionnante

Pour la 1^{ère} séance, pendant le trajet nous menant au bureau de l'orthophoniste, Savana s'est collée physiquement à moi² en me posant une série de questions telles que : « Comment tu t'appelles ? », « C'est quoi ton âge ? », « T'habites où ? ». J'ai remarqué par la suite que Savana répétait ces questions, notamment aux nouvelles personnes qu'elle rencontrait à l'hôpital de jour au fil de l'année. Elle a reproduit ces rapprochements physiques au cours des séances suivantes, tantôt contre Fanny, tantôt contre moi.

Une fois entrée dans le bureau, Savana a écrit des chiffres et des prénoms en lettres majuscules sur le tableau Velléda, notamment mon prénom, celui de l'orthophoniste, ainsi que le sien. Malgré nos sollicitations à propos d'une autre activité, Savana continuait d'écrire, imperturbable. L'écriture des mots se faisait autour de substitutions de lettres, d'une manière qui donnait à penser que les mots étaient liés par le fait d'avoir des lettres identiques. Savana écrivait par exemple deux prénoms qui commençaient pareillement, l'un sous l'autre, lettre par lettre, puis elle écrivait séparément chacune de leurs terminaisons qui différaient. L'accrochage se faisait donc au niveau des lettres, et non au niveau du sens.

Alors que de son initiative, Savana avait présenté un comportement fusionnel au moment de notre rencontre, ne respectant pas une distance « confortable » de relation à l'autre, elle s'est écartée du tableau tandis que je m'approchais d'elle, faisant un détour, restant à distance. Je lui ai proposé de compléter un pendu de lettres que j'avais écrit au

¹ Une présentation détaillée du Centre Psychothérapique, de l'anamnèse et de l'historique du suivi de l'enfant est proposée dans les annexes, p.XLV.

² Ce chapitre a été rédigé par Mélanie Durand.

tableau. Savana, docilement, a complété les lettres manquantes, sans proposer à son tour de mot à deviner. Entre chacune de mes interventions, Savana écrivait des prénoms, quelquefois en double (l'un en majuscule et l'autre en minuscule, ou deux différents ayant des lettres communes qu'elle comparait). Quand je lui ai demandé si elle voulait continuer l'écriture de lettres ou faire autre chose, Savana a répondu « Con... faire autre chose », sans pour autant cesser l'écriture de prénoms.

Alors que Savana enchaînait inlassablement, seule, l'écriture de prénoms au tableau Velléda, à la question « On arrête les lettres ? Qu'est-ce que tu veux faire maintenant Savana ? », elle a dit que la séance était finie et elle est sortie en courant de la pièce. Sans mots pour le dire, ne nous montrait-elle pas son impossibilité à répondre positivement à notre demande ? Puis elle a ouvert la porte de la salle voisine où Lucie, une autre enfant, était en séance. A plusieurs reprises au cours des séances qui ont suivi, Savana a de nouveau ouvert la porte de cette salle. Savana cherchait-elle à provoquer l'enfant ? Fanny a posé l'interdiction de déranger les autres enfants en séance, et Savana a dit « **[Hè] mal au [fBt]** » en revenant dans le bureau. Tout en répétant cet énoncé, Savana s'est assise sur mes genoux, m'a touché les cheveux, puis a pris mes mains dans les siennes. Quand je lui ai ensuite demandé ce qu'elle voulait faire, Savana a répondu « petit [UsbC] » (elle connaissait la collection des livres de Petit ours brun). A un moment donné, Savana a pris des mouchoirs qu'elle a déchirés et lancés en direction de Fanny, tandis que cette dernière évoquait ce qui s'était passé. Savana a fait des allers-retours dans la pièce, puis elle a déchiré le bout d'une page d'un livre. Son comportement était-il à relier à un effet de parole de Fanny ? Savana est ensuite venue s'asseoir sur les genoux de Fanny, s'est lovée contre elle, puis a tenté dans un comportement extrême de lui tirer les cheveux. Fanny et moi avons signifié à Savana la fin de la séance. Nous sommes donc retournées à l'hôpital de jour, Savana répétant toujours « [Hè] mal au [fBt] ». Une fois dans la salle d'accueil, Savana a mis le CD des « L5 » (qu'elle écoutait souvent, seule) et l'a arrêté très rapidement, puis elle est venue se coller à nous, de nouveau avec la même plainte. Je lui ai alors proposé de s'allonger sur les fauteuils, avec une couverture et un coussin. Savana a accepté, je me suis assise à ses côtés, et j'ai alors ressenti un moment d'effondrement chez elle, pendant lequel, en silence, elle s'est relâchée musculairement. Puis elle s'est relevée et ses plaintes ont continué tout le long du goûter. Lorsque nous le lui avons demandé, Savana n'a pas su localiser son ventre. Que venait-elle dire au travers de cet énoncé ?

Lorsque nous avons pris le goûter avec un garçon et deux infirmières, Savana a voulu le même goûter que l'autre enfant, répétant en écholalie ce qu'il disait. Elle n'est pas restée assise longtemps à table, s'asseyait, se levait. Puis, après avoir regardé furtivement ce garçon, elle est sortie de la pièce en courant. Il s'est levé brusquement et lui a couru après. Savana s'est alors mise à crier avec une voix très aiguë, et elle est venue se protéger derrière une infirmière. Plus tard, le garçon est sorti précipitamment de la pièce, alors Savana s'est levée et l'a suivi en courant, avant de revenir de nouveau se blottir derrière l'adulte. Un soignant a collé physiquement Savana, et l'a suivie ainsi dans ses déplacements, lui expliquant qu'il allait l'aider à ne pas « exciter » l'autre enfant. Savana ne l'a pas repoussé et semblait accepter sa proximité. Ce rapprochement physique aidait-il Savana à se sentir contenue ? Etait-ce une bonne manière d'éviter ou d'atténuer ces situations, de la sécuriser, de l'apaiser ? J'ai d'ailleurs pu observer au fil des séances combien Savana recherchait le contact physique quand elle n'était pas bien. Il m'a semblé que nos paroles, qu'elles soient à visée rassurantes, pour la raisonner ou encore pour anticiper son comportement, n'avaient à ce moment-là pas ou peu d'impact sur le comportement de Savana. La mélodie de notre voix avait-elle une plus grande influence, quand nous exprimions calmement nos ressentis en restant auprès d'elle ?

J'ai remarqué après quelques séances que ces comportements survenaient fréquemment au moment du goûter, notamment quand un enfant présentait des émotions particulières (quand il se faisait gronder, quand il était en colère ou énervé). La sollicitation de l'autre enfant se faisait physiquement (elle lui courait après, venait le toucher ou le taper avant de s'enfuir en criant), verbalement (en lui disant quelque chose), par le regard (un regard furtif vers l'enfant avant de courir). J'avais parfois l'impression qu'elle recherchait cette excitation autant que cela l'angoissait. Son comportement, par l'attaque de l'autre, n'était-il pas un moyen de réagir face à l'angoisse ? Ces situations particulières m'interrogeaient : pouvait-on comprendre ainsi que Savana avait besoin de l'autre pour exister ?

Si je considère que la relation de Savana avec l'adulte différait un peu de celle de l'enfant, Savana effectuait donc une différence dans son mode de relation entre les adultes et les enfants.

Au cours d'une des premières séances, Savana a sorti du placard les différents livres de Petit ours brun, s'est installée à une petite table, les a étalés. Lorsque nous lui avons demandé si nous pouvions nous asseoir avec elle autour de la table, Savana a répondu « **Oui** », continuant cependant son activité seule. Je me suis saisie de quelques livres, les ai

feuilletés et lui ai demandé si elle souhaitait en lire un avec moi. Savana ayant répondu « **Oui** », je lui ai demandé quel livre elle souhaitait que nous lisions. Elle a continué à regarder l'ensemble des livres, puis après quelques minutes, elle en a pris un et a commencé à le lire, très rapidement, jusqu'à en sauter parfois des mots. J'ai alors observé une majoration des confusions phonétiques dans sa parole. Quand Fanny lui a demandé de lire un peu moins vite afin que nous puissions comprendre, Savana a dit « **Oui** », mais n'a pas ralenti sa vitesse de lecture. Lorsque j'ai commencé à lire un livre de la même collection, Savana s'est levée rapidement et s'est mise à écrire au tableau. Ma lecture la dérangeait-elle ? Avait-elle peur que je lui demande de lire à son tour ? Ou bien préférait-elle simplement écrire au tableau ? Elle semblait être dans l'impossibilité d'exprimer verbalement son refus, qu'elle manifestait alors corporellement. Au cours des quatre premières séances durant lesquelles Savana reprenait les livres de Petit ours brun, elle les utilisait de façon similaire : elle étalait l'ensemble des livres sur la table, les observait, en prenait certains, un par un, les feuilletait. Souvent, elle prenait deux livres et les comparait : elle tournait les pages simultanément et regardait ce qui était semblable ou différent. Lorsque nous proposons à Savana de lui lire un livre, elle tournait les pages avant que nous en ayons fini la lecture, ou alors elle ne modifiait en rien son comportement en continuant son observation d'autres livres. Par ailleurs, je ressentais chez Savana le besoin d'avoir tous ces livres à portée de vue, et ceux qui présentaient des **émotions**, comme la tristesse, la colère ou la peur, l'attiraient particulièrement. Elle était généralement silencieuse, lisait parfois elle-même des livres à haute voix, et les rares commentaires qu'elle faisait étaient ciblés autour des émotions (il pleure car il s'est fait gronder, car il a fait une bêtise, etc.).

Les premières séances ont témoigné d'une relation particulière de Savana avec l'adulte, entre rapprochement physique et évitement, entre acceptation docile de ce que nous lui proposons et refus par son comportement de certaines de nos demandes. J'ai remarqué de fréquents « Oui » à nos questions, auxquels j'attribuais dans l'après-coup une valeur affirmative ou phatique, ce dernier terme étant à entendre comme une fonction - non pas de communication d'un message - mais de maintien du contact avec le locuteur. Venait-elle à ce moment nous signifier un refus ? Ainsi, en lien avec le fait qu'elle a écrit le mot « musique » au tableau au début d'une séance, je lui ai demandé si elle voulait faire de la musique ce jour-là. Savana ayant répondu « Oui », j'ai sorti la caisse contenant les différents instruments de musique, joué un air à la flûte à bec. Pendant ce temps, Savana

s'est retournée vers moi, a pris la flûte que je venais de poser, a soufflé dedans puis l'a reposée. Je n'ai pas décelé d'expression de plaisir ou d'émotion dans l'attitude de Savana. Elle a ensuite regardé la caisse sans pour autant se saisir d'un autre instrument, puis elle est retournée manipuler les lettres du jeu d'encastrement. Au final, Savana a effectivement agi en fonction de ma proposition, mais quel intérêt y a-t-elle trouvé ?

Elle me semblait très sensible à nos demandes et suggestions, des désirs qu'elle semblait interpréter comme un « vouloir » que nous exigeons, en tant qu'obligation. Sans forcément y adjoindre la parole, elle réagissait d'une manière générale par le corps. En effet, Savana effectuait souvent docilement ce que nous demandions ou suggérions, de manière plus ou moins immédiate. Ces premières séances montrent combien notre demande pouvait parfois être source d'angoisse pour Savana, d'où l'importance de réfléchir à nos dires, nos actes et réactions vis-à-vis de Savana.

Cependant, j'ai noté quelques « **Non** » à valeur négative en début de prise en charge. J'ai également remarqué qu'aucun « Non » n'avait dans l'après-coup valeur de « Oui » de la part de Savana. Pouvons-nous pour autant en déduire que Savana était en mesure de s'opposer par la parole ?

Autour de l'écrit...

Dès les premières séances, Savana a organisé ses activités autour du langage écrit, par l'écriture sur le tableau Velléda ainsi que l'observation et la lecture de livres de la collection Petit ours brun, et cet intérêt a déterminé le déroulement de nombreuses séances par la suite.

Au début de la 3^{ème} séance, et ce jusqu'à la 10^{ème}, Savana s'est saisie d'un jeu d'encastrement de **lettres**, qu'elle a utilisé de façon identique au fil des séances. De manière répétitive, Savana regardait l'ensemble des lettres, en prenait ensuite plusieurs et les assemblait les unes aux autres pour former un mot. Très rapidement, elle les remettait une à une à leur place, pour ensuite en choisir d'autres. Savana ne prenait pas systématiquement les lettres au fur et à mesure, elle saisissait parfois toutes les lettres d'un mot dans le désordre et les assemblait en même temps, il me semblait ainsi qu'elle anticipait le mot voulu. Certains **prénoms** revenaient d'une semaine à l'autre, et de nouveaux prénoms apparaissaient. Parfois je n'avais pas le temps de lire le mot écrit que déjà, elle avait enlevé les lettres et en avait repris d'autres. Savana se pressait, laissait tomber par terre des crayons ou des lettres qu'elle ne prenait pas le temps de ramasser.

Nous avons écrit sur une feuille les différents prénoms formés par Savana avec ces lettres, qu'elle relisait parfois. Par le biais de l'écrit, Savana a ainsi constitué une liste de mots qui avaient des relations de similarités et de différences, visuelles pour la plupart. Savana semblait également inventer des prénoms : à partir d'un mot, elle effectuait des élisions, des substitutions ou des ajouts de lettres pour en former d'autres. Voici quelques exemples de mots qu'elle a assemblés à la suite : *Lucie/Lola/Lou* ; *Alice/Alix* ; *Dounia/Célia/Jodia* ; *Lina/Elina* ; *Shiraz/Kenza/Egzi* ; *Célia/Celio*. Lors de la séance suivant l'écriture de la liste de mots, j'ai proposé à Savana de s'y référer pour éviter de tous les réécrire : elle l'a regardée à plusieurs reprises, sans pour autant cesser son activité de lettres.

Que venait traiter Savana par le biais de ces prénoms qu'elle répétait ? Dans ces manipulations de lettres, il me semblait que la forme ne venait pas servir le sens. Savana proposait aussi bien des prénoms que ce qui me paraissait être des logatomes. Elle a même par la suite proposé des noms de famille.

Je me suis rendue compte à l'écoute des enregistrements audio que, tandis qu'elle manipulait les lettres du jeu d'encastrement, **je parlais beaucoup**, essayant de mettre du sens dans ses manipulations. Cela n'entravait-il pas le déroulement de la pensée de Savana ? Quand Savana me coupait la parole, n'était-ce pas une façon de me dire « Tais-toi ? ». Par des commentaires stériles, ou la répétition des dires de l'enfant, j'ai l'impression avec du recul que je comblais le vide qu'elle nous imposait par **son silence**. A plusieurs reprises, nous avons remarqué que Savana répondait plusieurs secondes ou plusieurs minutes après la question que nous lui avions posée plus tôt. Mais, entre-temps, nous avons continué à parler et à exprimer nos idées. J'avais l'impression que mes verbiages l'empêchaient d'aller **s'enfermer** totalement dans son monde, imaginant que sinon il nous serait difficile de la faire revenir avec nous, que ce n'était pas bénéfique pour elle. Ainsi, je la questionnais notamment à propos du sens des prénoms, en lui demandant régulièrement : « C'est qui... ? ». De manière répétée, Savana répondait : « C'est ma copine », « C'est mon copain », « C'est la copine de... », « C'est le copain de... ». Etait-ce une manière pour elle d'y mettre du sens ?

Au cours d'une séance, l'énoncé « **c'est [maké] quoi ?** » est revenu à plusieurs reprises à propos des mots qu'elle formait. Savana l'a répété fréquemment au cours des séances suivantes pendant lesquelles, excepté pour répéter cet énoncé, Savana parlait peu. Savana me posait cette question de temps à autre, sans forcément me regarder, en gardant les yeux rivés sur le mot produit et en le pointant parfois du doigt. J'ai lu plusieurs fois de

suite le mot désigné. Que venait dire cet énoncé ? Voulait-elle s'assurer que je lisais bien comme elle pensait ? Était-ce une manière de se rassurer ? Pourquoi nous demander de lire tel prénom plutôt que tel autre ? Expérimentait-elle la permanence du mot écrit ? Aucune des réponses que je lui ai apportées (lire le prénom, lui renvoyer la question, ne pas répondre) n'a fait cesser la redondance de cet énoncé. Par exemple, lui faire la remarque que c'était elle qui l'avait écrit et qu'elle pouvait donc le lire n'a pas eu d'effet : elle s'est exécutée, a lu le mot, et m'a aussitôt demandé « c'est [maké] quoi ? ». Je lui ai répondu qu'elle avait bien lu et que j'allais lire la même chose qu'elle avant de le lire. Savana s'est alors agitée corporellement : s'énervait-elle du temps que j'avais mis à lire ? Ma prononciation ne lui convenait-elle pas du fait que je n'avais pas l'intonation africaine adéquate ? Demandait-elle à ce que je dénomme les lettres ? En réponse à la remarque faite à Savana, selon laquelle les mots ne changeaient pas, Savana a dit : « Oui. [Hè] mal au [fBt] ».

Cependant, face à mon absence de réponse, Savana a lu elle-même un prénom :

- S : « C'est [maké] quoi ? »
- M : « [] »
- S : « P. »
- M : « P. »
- S : « C'est ma, c'est ma [sF] P. »
- M : « C'est ta sœur ? » (Savana n'a pas de sœur)
- S : « Oui »

Alors que je lui ai ensuite demandé si elle avait une sœur, Savana m'a répondu : « C'est ma [sF] P. (...) P. c'est ma [kOsin] M. c'est ma [kUsin] ». A propos d'un autre prénom, Savana a ajouté : « C'est mon [amUEs] ».

Au cours de ces activités avec les lettres, j'ai remarqué pendant les périodes de silence une position linguale particulière chez Savana, en position basse. Elle sortait régulièrement sa langue de sa cavité buccale et la pliait, la tournait d'un côté ou de l'autre de sa bouche, la rentrait dans l'une ou l'autre de ses joues, en émettant simultanément des **gémissements** de plus ou moins forte intensité, sortes de **grognements**, de râles. Venaient-ils à ce moment-là remplir l'environnement sonore, décharger Savana de quelque chose ? L'intensité des marmonnements augmentait parfois quand nous lui adressions la parole, lorsque ce que nous disions semblait faire écho en elle, ou encore quand elle voulait refuser quelque chose et qu'elle ne répondait pas verbalement.

Parler des autres pour parler d'elle ?

Lors de la 7^{ème} séance, Savana a formé le prénom *Lucie* (l'enfant dont elle avait ouvert la porte de la salle précédemment) avec le jeu d'encastrement de lettres, puis a dit : « elle est [malat] ». Nous lui avons alors donné une feuille blanche sur laquelle Savana a écrit en lettres majuscules : *Lucie est malade, elle a vomir*. Puis Savana a dit : « C. a dit nan nan nan nan nan nan », phrase que j'ai écrite sur la même feuille (C est l'éducatrice qui accueille Lucie dans la salle adjacente). A ma proposition d'écrire « Fanny a dit nan nan nan nan nan nan, on ne dérange pas la séance de Lucie », Savana m'a regardée en disant « [tUéki] Fanny a dit si si si si si ». Savana effectuait-elle un lien entre le fait qu'un adulte dise non et un malaise corporel ? Peut-on aller plus loin et imaginer un lien entre cette séquence et l'énoncé « [Hè] mal au [fBt] » qu'elle répétait (puisqu'elle a introduit ici le signifiant *vomir*) ?

Plus tard, j'ai demandé à Savana ce que nous pouvions écrire sur cette même feuille :

- S : « [IHU] à la [kita]. » J'écris cette phrase.

- M : « C'est qui « on » » ?

- S : « Lucie, Savana et Yann. »

J'ai tracé une flèche sous le « on », et j'ai écrit les trois prénoms. Savana a relu ma phrase, puis elle a émis une sorte de grognement et m'a pris le crayon des mains pour modifier l'orthographe des prénoms des deux autres enfants. Un peu plus tard, Savana a formé avec les lettres en bois le mot *vomir* et j'ai écrit *Vomir, on est malade* ; puis le mot *Mélanie* et j'ai écrit *Mélanie a bien dormi* ; puis *Eléonore* et j'ai écrit *Eléonore dort*. Savana a alors dit qu'elle avait envie de faire caca et est allée aux toilettes. Elle a eu une grosse diarrhée. De retour dans le bureau, elle a marmonné en tournant quelques secondes sur elle-même, puis elle s'est assise.

- S : « [nèila] a mal au [fBt] »

- M : « J'écris Neila a mal au ventre, là ! Elle se repose parce qu'elle a vomi » (en écrivant)

Savana a pris le crayon et a rajouté un R à *vomi*. Elle a fait de même avec le mot *vomi* que j'avais écrit dans une autre phrase. Cette lettre R, en tant que signifiant, Savana semblait s'y accrocher. Y avait-il un lien à effectuer avec la difficulté pour Savana de la prononcer à l'oral ?

Quand je lui ai demandé si elle avait vomi, Savana m'a répondu : « oui [HafèlakatO] (j'avais la gastro) ».

Au cours de la 8^{ème} séance, Fanny et moi nous sommes assises à côté de Savana qui manipulait les lettres du jeu d'encastrement et j'ai pris par moments des lettres pour

former des mots. J'ai réalisé à la retranscription que je l'avais à mon tour interrogée sur ce que j'avais écrit. Je lui avais posé cette question dans l'idée d'attirer son attention sur le mot que j'avais écrit, mais sans m'en rendre compte, j'ai ainsi répété l'énoncé « **C'est marqué quoi ?** », qui me gênait tant.

« [HaRiv] pas à [pOnBsé] »

Savana semblait avoir conscience de son *symptôme-langage*.

Ainsi, alors qu'elle avait besoin de deux lettres U, et nous en a demandé une autre (nous écrivions les lettres manquantes sur du carton), elle a pu verbaliser sa difficulté :

- S : « [U] »

- M : « Ah, c'était un [u] »

Savana regarde intensément mes lèvres.

- S : « [U] »

Plusieurs fois de suite, Fanny et moi disons « [uuuuu] », Savana répète « [UUUUUU] ».

- S : « [HaRiv] pas à [pOnBsé] »

Au cours des séances suivantes, Savana a répété docilement la forme linguistique adéquate que nous lui proposons (modification syntaxique, choix du pronom, articulation...), et ses productions s'amélioraient à la répétition. Au niveau de l'articulation, elle imitait les positionnements labiaux adéquats, mais ce n'était pas le cas en ce qui concernait son positionnement lingual. Elle ne faisait pas non plus la distinction entre les différents traits de voisement et de nasalité.

Une volonté certaine de dire

Régulièrement, Savana amenait en séance des énoncés auxquels nous n'arrivions pas à mettre de sens, car lorsque nous la questionnions elle restait la plupart du temps silencieuse, sans modifier son comportement, ou disait autre chose de tout à fait opposé. A partir de certains énoncés, nous effectuions parfois des liens avec ce qui avait été dit ou vécu au cours de la séance précédente ou au sein de l'hôpital de jour. Mais, ces paroles nous étaient-elles adressées ? Il me semblait que ces énoncés ne lui appartenaient pas, tels des lambeaux d'énoncés qu'elle entendait et qu'elle copiait chez l'autre afin de se trouver une parole.

Cependant, au cours de la 9^{ème} séance, après un temps de silence, Savana, qui manipulait les lettres mobiles, m'a interrompue pour me dire ceci :

- M : « Alors, est-ce... »

- S : « [-tive--Hevepativwa] tonton T. » (Savana me coupe la parole)

- M : « Quoi ? »

- S : « [Hevèpativwa] T. »

- M : « Il est parti voir T. ? [] Là ? [] Qui ça qui est parti voir T. ? »

- S : « C'est [maké] quoi là ? »
- M : « Hein Savana, c'est... c'est qui T. ? »
- S : « C'est le papa de L., L.↑ [o] U. C'est [maké] quoi là ? »
- M : « C'est le papa de U. ? »
- S : « Oui »
- M : « Et U. c'est qui ? »
- S : « [] U. c'est, c'est la fille de tonton T. et de tata O. »

Que penser de la première intervention de Savana ? J'ai eu des difficultés à attribuer du sens à ce qu'elle avait dit, comme si son énoncé était plaqué d'une situation antérieure, sans lien avec la situation du moment. N'ayant pas compris d'emblée son énoncé, je n'ai pas pu savoir si effectivement Savana voulait nous parler de son oncle T., étant donné son insistance à répéter « C'est [maké] quoi ? » au cours de la discussion. Était-ce une manière pour elle d'éviter que je lui pose une question, de se retrouver dans une situation de demande ? Cependant, n'était-ce pas à mettre en lien avec le temps que j'ai mis à la comprendre, Savana ne trouvant plus d'intérêt à me parler de son oncle, comme si c'était trop tard ?

Au cours d'une séance suivante, après un temps silencieux, Savana a fait allusion à un enfant de l'hôpital de jour sans lien apparent avec ce que nous faisons. J'ai eu l'impression, à un moment donné, que Savana avait réussi à nous donner l'information nous permettant de comprendre ce qu'elle voulait dire. Elle n'avait pas abandonné et avait persisté malgré mon incompréhension :

- S : « C. elle a dit [tU] a fait caca. » (C. est le prénom d'une infirmière)
- F : « Comment ? »
- S : « C. a dit [tU] a fait caca []. Elle a dit ça à G. » (G. est le prénom d'un enfant de l'hôpital de jour)
- F : « J'ai pas compris. »
- S : « [è] dit ça à G. »
- M : « Lucie elle a dit à G. tu vas faire caca ? »
- S : « Tu as fait caca. »
- M : « Tu as fais caca ? »
- S : « C. ! »
- M : « Ah ! C. ! [] C. elle a dit à G. tu as fais caca ? »
- S : « [] Oui. »

En insistant jusqu'à ce que je comprenne, c'est d'un **vouloir-dire** de la part de Savana dont cet extrait témoigne.

Un intérêt particulier pour l'aspect formel du langage. Savana... une enfant dans le langage ?

Au cours de la 9^{ème} séance, tandis que nous posons des questions à Savana afin d'établir son arbre généalogique, j'ai eu l'impression dans plusieurs de ses réponses qu'elle

s'attachait à la forme des énoncés, s'écartant totalement du sens attribué à nos propositions. Elle a par exemple reformulé plusieurs de mes questions à la négative. De plus, elle a parfois répété la deuxième partie de mes questions :

- M : « Et Ursula c'est une petite fille ou une grande fille ? »
- S : « C'est une [gBdfi] »
- M : « Elle est plus grande que toi ? »
- S : « Oui. [HoswipUpOtiti]. [HoswipUpOtitiKeUsUla] »
- M : « D'accord ». Savana marmonne.
- F : « Quel âge elle a ? Est-ce que tu sais quel âge elle a ? »
- S : « [sisBétemi] »
- F : « Dix ans et demi »
- S : « [sisB] »
- F : « Six ans et demi ? Bah elle est plus petite que toi alors ! [] Toi tu as 8 ans »
- S : « Elle est [pU] petite que moi, c'est une petite fille »
- (...)
- M : « Elle est gentille avec toi ? »
- S : « Oui, elle est pas méchante »

Certains signifiants que nous amenions dans les questions semblaient associés à d'autres signifiants chez Savana, comme « maman » à « papa » ou « sœur » à « Savana », ainsi en témoigne la séquence suivante :

- F : « Et l'autre frère de maman il s'appelle comment ? »
- S : « Papa. »
- F : « Nan. C'est pas un frère à maman, papa »
- S : « C'est T. »
- F : « T... et l'autre ? »
- S : « O. »
- (...)
- F : « Est-ce qu'il a des sœurs ton papa ? »
- S : « mmm ououounon. »
- F : « Nan ? »
- S : « Si [msimèlaUnsF] »
- F : « Il a une sœur ! Qui s'appelle comment ? »
- S : « Savana. »

Nous avons ainsi continué à poser des questions à Savana sur les différents membres de sa famille.

En fin de séance, Savana a quitté la pièce en disant « [Hè] pas mal au [fBt] », sans que j'ai pu relier sa phrase à une quelconque intervention de notre part. Était-ce à interpréter comme le fait que la séance s'était globalement bien passée, sans frustrations ni heurts ? Était-ce à mettre en lien avec le fait qu'elle avait répété « [Hè] mal au [fBt] » en fin de séance la semaine précédente, au moment où Fanny avait posé l'interdit de déranger les autres enfants en séance ?

Lors de la séance suivante, Savana marmonnait depuis quelques minutes, en manipulant les lettres mobiles, isolée devant le bureau de Fanny. Celle-ci lui a demandé si

elle allait bien, et à sa réponse, j'ai eu l'impression que Savana avait repris un énoncé de la séance précédente, pendant laquelle je lui avais effectivement demandé la date :

- F : « Ça va Savana ? Tu fais quoi toi ? »

- S : « [HF] sais pas. »

- F : « Tu sais pas ? »

- S : « [] On est [HFdi] [] On est [HFdi] »

J'acquiesce.

- S : « On était [madi] ↓ »

En fin de séance, Savana a de nouveau dit « **[Hè] pas mal au [fBt]** » alors que Fanny lui disait que ce n'était peut-être pas facile pour elle d'être avec deux adultes, et que sortir de la pièce, faire comme si elle ne nous entendait pas quand nous lui parlions et s'enfermer seule dans ses manipulations de lettres lui permettaient peut-être de se protéger un peu. Que venait dire Savana au travers de l'énoncé « [Hè] pas mal au [fBt] » ? Avait-il ici la même signification qu'à la forme affirmative ?

Des mots aux maux : « [Hè] (pas) mal au [fBt] »

Au fil des séances, l'énoncé « **j'ai mal au [fBt]** » faisait régulièrement irruption, et semblait prendre différentes significations. Par exemple, au début de la 13^{ème} séance, Savana est entrée dans le bureau en répétant l'énoncé « [Hè] mal au [fBt] » en pleurant, puis elle a ajouté « ça [fa] passer », avec une intonation « neutre », sans pleurer. Nous avons alors évoqué que sa mère devait parfois lui répondre « ça va passer », que Savana ne semblait pas pouvoir dire autrement son chagrin. Après que nous lui avons dit notre inquiétude pour elle, le projet de prendre rendez-vous avec ses parents pour essayer de « comprendre » sa souffrance, Savana a dit « [voaléfè] pipi ». Je l'ai accompagnée aux toilettes et Savana s'est arrêtée de pleurer. Ainsi, j'ai remarqué combien le fait d'aller aux toilettes était lié au « mal de ventre », et pouvait correspondre à une réaction face à une situation angoissante pour Savana, comme l'évocation de ses parents. Cet énoncé revenait également au moment du départ, quand le taxi arrivait, ou lorsque l'adulte élevait la voix.

Que venait dire Savana au travers de cet énoncé ? Peut-être ressentait-elle à ce moment-là des choses à l'intérieur de son corps. Le « mal de ventre », en tant qu'énoncé, ne voulait pas dire qu'elle avait mal au ventre, mais tout d'un coup elle souffrait, il y avait quelque chose qui se déclenchait. Un jour, alors que Savana répétait de nouveau « [Hè] mal au [fBt] », nous avons écrit une liste des différentes causes possibles en proposant chacune notre tour une hypothèse. Savana a proposé « [HètomBHétesalat] », puis elle a évoqué la visite au médecin lorsqu'on est malade. Tandis que cet énoncé était de

nouveau apparu la semaine suivante, nous avons proposé à Savana de se référer à la liste pour l'aider à dire à quoi correspondait « [Hè] mal au [fBt] ». Savana n'a pas répondu et l'évocation de cette liste n'a pas modifié son comportement.

« [HesUpèt] », « [HemesUtIpé] » : des répétitions nécessaires ?

Après avoir passé beaucoup de temps autour de l'écrit, nous avons proposé à Savana un jeu de loto sonore, qu'elle a repris pendant une dizaine de semaines. Dès la première séance (11^{ème}), à la question « Es-tu prête ? », Savana a répondu « [HesUpèt] » après un court instant, se saisissant ainsi de ce temps que nous lui avons proposé en instaurant une sorte de rituel : attendre que Savana dise qu'elle était prête avant de proposer le prochain son. Cependant, Savana ne nous disait rien quand nous ne respections pas ce temps de silence et que nous enchaînions deux sons sans faire de pause. Au cours de cette séance, le silence semblait apaiser Savana, elle paraissait calme et parlait rarement. Que faisait-elle pendant ce temps ? Était-ce nécessaire pour elle de s'isoler momentanément avant de continuer le jeu ? Par ses quelques remarques, comme dire que deux paires de chaussures appartenant à deux images différentes étaient de la même couleur, j'ai constaté qu'elle essayait d'établir des points de comparaison, de créer des liens entre les choses, ses liens à elle.

L'énoncé « [HemesUtIpé] » est apparu lors de cette même séance, et Savana l'a répété régulièrement durant les séances suivantes au cours des différentes activités. Dans le déroulement des séances, j'avais l'impression que Savana faisait tout justement pour ne pas se tromper : en réalisant dans la même chronologie les activités effectuées la semaine précédente et en répétant les mêmes choses au sein même de la séance. Ainsi, au cours de la 14^{ème} séance, en entrant dans le bureau Savana s'est dirigée, comme à son habitude, vers le placard de jeux. En silence, elle a pris certains jeux, les a regardés, puis elle a sorti le jeu de loto sonore. Rapidement, Savana a répété ce que nous avons évoqué la semaine précédente à propos d'une image : je lui avais demandé ce que faisait la petite fille, et Savana avait répondu qu'elle se baignait. Ce jour, Savana a posé une question suite à l'écoute du bruit de l'eau de la piscine :

- S : « Elle fait quoi ? »
- M : « Elle fait quoi ? »
- S : « Elle [sbèn] elle dit elle [pa1] » (nous avons effectivement entendu une petite fille parler dans une piscine)
- S : « [HesUpèt] » (je suis prête)

En répétant la question que j'avais posée la semaine précédente, attendait-elle une réponse ? Avait-elle besoin de vérifier une réponse à l'identique ? Plus tard, Savana a confondu l'image de la grenouille avec celle du canard. Après avoir imité le « crôa » de la grenouille, nous lui avons montré l'image adéquate. Elle nous a alors demandé « le [kObOï] fait quoi ? », ce qui nous a amenés à dire qu'effectivement le « crôa » de la grenouille et le « côa » du corbeau se ressemblaient. La semaine suivante, Savana nous a reposé la même question. Puis, elle a dit quelque chose que je n'ai pas compris, mais quand je lui ai demandé de répéter son énoncé elle a dit « [HesUpèt] ». Devant l'absence de répétition de Savana, je me suis demandé si finalement ses commentaires nous étaient adressés, si elle ne se les répétait pas à elle-même. De plus, au cours du jeu elle ne nous regardait pas souvent, restant généralement les yeux rivés sur les images. Nous avons ensuite écouté le bruit de la chouette, Savana a désigné la bonne image et a ajouté « c'est pas le [ipU] ». J'ai rappelé qu'effectivement la semaine dernière nous avons eu une discussion à propos de la différence entre la femelle du hibou et la chouette. Était-ce également à mettre en lien avec sa tendance à mettre en relation ce qui était différent au cours des activités, son attirance pour les doubles notamment au moment de l'observation de livres ? Savana a continué en disant « Le [ipUi] fait comment ? ». Alors que je rappelais à Fanny que nous avons évoqué cette différence la semaine précédente, Savana m'a coupé la parole en répétant : « [i] fait quel [bUiipU] ? ». Venait-elle vérifier que nous répondions à l'identique ? Par la suite, j'ai désigné l'image du chien alors que nous entendions le bêlement d'un mouton, afin de surprendre Savana. Elle a alors modifié brusquement sa réponse en montrant le chien, et lors des séances suivantes elle désignait souvent le chien après avoir écouté le bêlement. Savana répétait-elle ainsi mon intervention ? Pouvons-nous également établir un lien avec la phrase « Je me suis trompée » prononcée par Fanny au cours d'une séance précédente, pendant laquelle elle avait confondu deux prénoms ?

Savana répétait régulièrement « **[HemesUtIpé]** » lorsqu'elle jouait au loto sonore, mais parfois au cours d'autres activités. Je ne savais pas toujours quoi lui répondre. Au cours d'une séance, tandis que Savana désignait la grenouille alors que nous avons entendu le bruit du camion de pompiers et que je lui indiquais l'image adéquate, Savana a dit « [HemesUtIpé] ». Quand j'ai répondu que ce n'était pas grave, elle a de nouveau prononcé cet énoncé. Une autre fois, alors qu'elle fait une erreur flagrante et inhabituelle, j'ai répondu à Savana qu'elle faisait peut-être exprès de se tromper pour dire « Je me suis

un peu trompée », cependant je n'ai pas décelé de modification dans son comportement à ce moment-là. Alors qu'elle répétait une nouvelle fois qu'elle s'était trompée, j'ai observé un léger sourire de sa part.

- M : « Tu veux qu'on réponde quoi ? »

- S : « [Hesipèt] »

- M : « Peut-être que tu veux vérifier qu'on te donne le bon mot après ? »

- S : « [Hesipèt] »

Au cours de la séance suivante, Savana a de nouveau répété cet énoncé :

- F : « Qui est-ce qui se trompe ? »

- S : « Moi. [HFsi] un peu [tIpé] »

- F : « A l'école parfois tu te trompes ? »

- S : « Oui » (en geignant)

Savana a continué à dénommer les objets, mais elle s'est mise rapidement à pleurer en frappant au sol, a dit qu'elle voulait arrêter et l'activité s'est arrêtée ainsi. Elle a répété en pleurant « [HFsi] un peu [tIpé] », à plusieurs reprises. Puis elle s'est arrêtée brusquement de pleurer et a dit « [fUHwéoHFdvizaH] (vous jouez au jeu des visages) », avant de se lever prendre ce jeu qu'elle connaissait dans l'armoire. Quelle réponse attendait-elle de notre part ?

Que venait chercher Savana en répétant « [HemesUtIpé] », et quelle place voulait-elle que nous prenions ? Était-elle dans une expérimentation de la permanence, en vérifiant qu'aux images correspondaient toujours tel ou tel nom ? Expérimentait-elle ce que ça faisait de se tromper, tout en ayant la maîtrise de se tromper ? Cependant, j'avais l'impression qu'elle ne faisait pas toujours exprès, que dans ce cas elle cherchait une réassurance de notre part, et que ne pas tout maîtriser semblait source d'angoisse.

Que faire de ces **répétitions** ? Depuis le début d'année, nous avons utilisé peu de supports différents. Savana s'est toujours saisie d'un jeu qu'elle connaissait au préalable. Chaque nouveau jeu a été imposé au départ à Savana, puis une fois qu'elle le connaissait elle le reprenait d'une séance à l'autre, jusqu'à ce que nous lui en imposions un autre ou que nous lui interdisions. Des « ruptures » paraissaient nécessaires pour que Savana puisse passer à autre chose. Ainsi, les activités répétitives de Savana se déplaçaient au gré de nos interventions. Nous avons essayé d'enrichir les activités de Savana, en introduisant des petits changements pour éviter les répétitions qui n'apportaient rien. Cependant, ces répétitions et rituels n'avaient-ils pas une fonction de réassurance pour Savana ? Si Savana en avait besoin, ils étaient donc à respecter, sans prétendre à les normaliser. Alors qu'un enfant a besoin de faire et refaire des mêmes activités, j'ai l'impression en prenant du recul

qu'étant donné la tendance de Savana à la répétition dans sa vie quotidienne, nous la poussions abusivement à changer régulièrement de jeu ou à le limiter dans le temps de la séance. Davantage que les autres enfants, Savana n'avait-elle pas besoin de rituels, de choses qui reviennent, immuables ? Dès lors que ces rituels n'étaient plus possibles, quand il y avait une situation inconfortable, j'observais que Savana s'agitait physiquement, et avait une réaction de fuite : elle avait un mouvement de recul, s'échappait hors de la pièce ou aux toilettes, s'enfermait dans une activité, ou encore se mettait à marmonner.

Savana étant tellement dans la recherche de rituels, de retrouver ce qui était avant, dans quelle mesure ne la déstabilisais-je pas encore davantage en lui proposant des changements et des surprises ? Y avait-il possibilité d'une rencontre entre nous sans créer de brèches ?

Comment Savana parlait-elle des émotions ?

J'ai de nouveau noté l'intérêt que présentait Savana à propos des **émotions** lorsque nous avons joué au loto sonore ainsi qu'au cours d'un jeu constitué de photos d'enfants imitant des émotions. Savana parlait des émotions qu'elle voyait, les imitait quelquefois (d'emblée ou après nous), nous questionnait dessus par moment (« [pUkwa] il a [poé]↑ » « [pUkwa] ils sont [tist] ?). Savana n'a jamais semblé exprimer ses propres émotions, que ce soit par le corps ou par le langage, du moins d'une façon que nous aurions pu repérer. Cependant, elle parlait beaucoup des émotions, et généralement de celles des autres. Avait-elle des difficultés à percevoir ses propres émotions, à les comprendre ? Quand elle pleurait, Savana avait tendance à toucher ses sécrétions nasales et lacrymales, à se regarder dans le miroir, et demandait par exemple « [pUkwaHèpoé] ? » à l'adulte qui venait de lui faire une remarque alors qu'elle embêtait les autres enfants. J'ai l'impression qu'elle avait besoin d'expérimenter certaines émotions, comme si elle ne savait pas comment et dans quelles circonstances les manifester. Savana parlait des émotions mais les verbalisait-elle, les pensait-elle ? Fallait-il considérer que ce n'était que des essais, une recherche de compréhension ?

« [Hésipèt] » : un outil de maîtrise supplémentaire ?

Durant la 16^{ème} séance, je suivais Savana dans ses déplacements, dans une position d'accompagnement, silencieuse. Je parlais peu et j'agissais selon ce que je décodais de son comportement, tout en essayant de modéliser des temps de réflexion, d'élaboration et de compréhension avant et après nos interventions : physiquement en m'éloignant un peu

d'elle, en augmentant les temps de silence entre mes productions verbales et en essayant de ne pas répondre trop vite à ses demandes. Mais cette place m'a semblé difficile. Dans ma manière d'attendre près d'elle sans parler, j'ai eu l'impression de m'être mise en **position d'objet**, et que Savana s'en est saisie pendant toute la séance, par le biais du loto sonore. J'étais celle qui appuyait sur le bouton du magnétophone, permettant d'écouter un son quand Savana le souhaitait, la seule manipulation qu'elle n'effectuait pas, attendant toujours que je déclenche le son. Elle semblait me regarder seulement quand elle avait besoin d'un soutien, d'une vérification, ou pour atténuer son angoisse en cas d'incertitude de sa réponse. Consciente de ma position d'objet, j'ai essayé de m'en dégager en lui posant des questions sur les images ou en effectuant des commentaires. A ces moment-là, Savana ne me répondait pas et disait « [HF^sUpèt] » (pour que j'appuie sur le bouton du magnétophone), ou bien répondait « Oui » ou « Non », sans en dire davantage. Finalement, la mise en place du rituel d'attendre que Savana dise « [HF^sUpèt] » avant de proposer le prochain bruit m'apparaissait ici comme un outil de maîtrise supplémentaire. Durant le jeu, je parlais peu, de même que Savana : les silences étaient donc très présents. A un seul moment, j'ai exprimé un ressenti personnel, une interprétation de ce qui se passait : je lui ai dit que j'avais l'impression qu'elle me disait « Oui » seulement pour me faire taire et pour que j'appuie sur le bouton. A ce moment-là, Savana a dit qu'elle voulait « [fè] caca ». Je l'ai accompagnée aux toilettes, où elle a effectivement déféqué. De retour dans le bureau, Savana a marmonné puis elle a dit « [HF^sUpèt] ». Ainsi, de la même manière, nous avons continué le jeu jusqu'à la dernière image : moi essayant implicitement de modifier ma place, et Savana maîtrisant totalement le déroulement du jeu.

Cette impression d'une maîtrise « tyrannique » de Savana s'est retrouvée dans d'autres situations : par rapport à nous-mêmes, dans le déroulement de la séance et sur les jeux utilisés. Lorsqu'elle ne répondait pas à nos sollicitations ou à nos questions, et qu'elle ne modifiait en rien son comportement, Savana donnait l'impression qu'elle ne nous entendait pas, que nos paroles glissaient sans l'atteindre. Pendant la plupart des séances, Savana ne nous regardait pas, ne nous parlait pas, elle agissait seule. Je me suis rendue compte que mon comportement infra-verbal au cours de la séance n'était pas adapté, Savana présentant des difficultés au niveau de la pragmatique du langage. C'était aussi l'angoisser, la mettre dans une position inconfortable. J'avais peur d'influencer la séance par mes verbiages, cependant mon comportement extrême n'était pas préférable. Savana n'était pas en mesure d'anticiper, de se mettre à la place des autres, d'être dans l'empathie. Afin d'éviter cette

instrumentalisation et d'occuper ma place de sujet, je devais rechercher l'authenticité de la relation en y mettant du sens, en verbalisant davantage mes émotions, ce que je ressentais, comment je vivais certaines situations.

Pendant les nombreux temps de silence, de lenteur et de répétition qui rythmaient les séances, je pensais beaucoup, je réfléchissais à ce que nous pourrions faire, j'avais régulièrement l'esprit encombré par l'interprétation simultanée que je faisais des faits et gestes de Savana, par ce qui se passait en séance. Au final, j'intellectualisais beaucoup au lieu de me m'intéresser pleinement à Savana. De ce fait, je n'étais pas dans la spontanéité des liens, dans le vécu de ce qui arrivait en séance. Je n'étais pas en mesure d'accueillir pleinement l'enfant, d'être à l'écoute, de rebondir sur ce qu'elle apportait en séance.

A la recherche d'une place auprès de Savana

Lorsque Savana nous a vues arriver au début de la 17^{ème} séance, elle est partie en courant en direction du bureau, son comportement différant du début d'année où elle nous collait quand nous venions la chercher.

De même qu'au cours des trois séances précédentes, j'ai accompagné Savana qui demandait à aller aux toilettes avant de rentrer dans le bureau. J'avais remarqué qu'après avoir déféqué, Savana ouvrait à chaque fois les portes des deux cabinets et regardait alternativement à l'intérieur de l'un et de l'autre. Il y avait ensuite toujours un moment où elle avait un mouvement d'accélération vers la sortie de la pièce. A chaque fois, il me venait à l'esprit que je ne pourrais pas l'en empêcher si elle décidait d'ouvrir la porte de la salle d'à côté où Lucie était en séance. Alors, insidieusement, j'accélérais mon pas pour me positionner devant la porte et pouvoir ainsi en empêcher l'ouverture. Etait-ce une façon de « m'exciter » comme elle le faisait avec les enfants ? Ou alors, mon accompagnement aux toilettes était-il ressenti comme angoissant ? Je ne suis pas en mesure de dire si c'était lié, mais ayant pris conscience de ma réaction répétitive, j'ai fait attention au cours de cette séance de ne pas avoir ce mouvement d'accélération, et Savana a cessé de courir vers la sortie de la pièce des toilettes.

Au cours de cette séance et des suivantes, j'ai ajusté ma place, toujours dans un accompagnement physique mais en verbalisant davantage ce qui se passait et en exprimant mes propres ressentis. J'ai essayé d'être plus présente, d'accueillir Savana avec ce qu'elle amenait en séance. J'ai eu la sensation de prendre plaisir dans le jeu du loto sonore, tout en m'affirmant comme sujet à part entière dans la relation. Lorsque Savana errait dans la pièce, je m'asseyais souvent à la table, malaxant quelquefois la pâte à modeler que j'avais

sortie volontairement sur la table. C'était une façon pour moi de ne pas lui imposer une activité mais en même temps de lui montrer que je n'avais pas d'attente, d'objectif, qu'elle pouvait s'en saisir sans pour autant avoir des exigences. Au cours d'une séance, alors que je lui proposais de faire de la pâte à modeler, Savana m'a coupé la parole en disant « [HFpofè] pipi↑ », et est sortie en direction des toilettes. De retour dans le bureau avec Savana, je me suis assise et j'ai malaxé de la pâte à modeler. Elle s'est écartée de la table et est allée à l'autre bout de la pièce. J'ai dit à plusieurs reprises que ce n'était pas du travail, que je n'avais pas d'exigence et qu'elle n'était pas obligée d'en faire. Savana s'est approchée de la table, s'est assise et a malaxé de la pâte à modeler. Pouvons-nous pointer ici un effet de parole ? Ou bien, Savana a-t-elle répondu à ma demande de venir s'asseoir ? Tout en s'appuyant sur des répétitions, elle a expérimenté brièvement le fait de gratter la pâte à modeler, la déchirer, la recoller, la taper, l'aplatir, la rouler, faire des trous, ou encore la mettre au contact de sa bouche. Cependant, Savana était toujours dans l'imitation de mes mouvements, de manière immédiate ou en différé. Quel plaisir a-t-elle pris ? Comment se serait-elle servie de la pâte à modeler si j'avais moi-même cessé de l'utiliser ? De même, au cours de la séance suivante, alors que nous venions de regarder longuement les images du loto sonore en les dénommant une à une, j'ai proposé à Savana de faire de la pâte à modeler. Elle a demandé qui étaient les invités : à mettre en lien avec un jeu de faire-semblant lors de la séance précédente au cours duquel je lui proposais de goûter un gâteau en pâte à modeler ? Je lui ai posé la même question et en guise de réponse, Savana a récité les images que nous avions précédemment dénommées :

- S : « C'est le [balB] la [kOd] à sauter les patins. »

- M : « Ça serait eux les invités ? »

- S : « Le [félo] la [bOs] à dents la paille se sont les [Cfité], [fwala] ». Savana s'exprime très rapidement, puis elle marmonne.

- F : « Tu récites la liste de tous les bruits qu'on entend ? Mais ça y est c'est fini on n'a pas besoin de s'en souvenir, c'est dans la cassette hein... »

- S : « [HFpo] faire pipi ? » (en lui coupant la parole)

Au niveau du rapport de Savana avec la langue, je me suis rendue compte de ma volonté de chercher à chaque fois du sens dans ce qu'elle disait, alors que Savana n'y accordait pas la même signification. J'ai essayé de moins chercher à comprendre, tout en m'intéressant à son utilisation de la langue au cours des différentes activités. Dans ses activités autour de l'écrit, Savana était dans l'invention sans fin de nouveaux prénoms, alors qu'avec le jeu du loto sonore elle ne cessait de répéter les mêmes expressions et

commentaires, jusqu'à les apprendre par cœur, sans que je ne remarque une quelconque créativité.

Quand c'est non... c'est non ?

Alors que les « Oui » étaient très présents dans le discours de Savana en début d'année, j'ai remarqué l'apparition de « Nan » au fil des séances, qui semblaient signifier une prise de position ou le refus de quelque chose d'angoissant. Pouvons-nous imaginer ici une évolution avec le début de l'année, quand Savana semblait nous signifier son refus par son comportement sans pour autant le verbaliser ? Au fil des séances, Savana utilisait davantage la négation, parfois dans une sorte de refus systématique. Lorsque je lui ai demandé (séance 18) si elle voulait essayer un nouveau loto sonore, elle m'a répondu « Nan » avec force, en reprenant le loto sonore habituel puis en regardant les images, silencieusement. Était-ce à interpréter comme une évolution de sa position de sujet ? Mais cette position paraissait fragile, face à nos demandes insistantes. Ainsi, après que Savana a répondu « Nan », Fanny a insisté et Savana a répondu « [fepafèsə] », puis « Oui ». Cependant, Savana a repris dans le placard le jeu de loto sonore habituel. Quand Fanny lui a dit qu'elle avait d'autres jeux pour écouter des sons, Savana a répété « On [pɛ] écouter↓ », (en écholalie ?), sans pour autant changer de jeu.

A la fin de la séance, j'ai demandé à Savana ce que nous pourrions faire la semaine suivante, et elle m'a répondu : « [IfaHBHétFHE], ça se [RFsBb] (On va changer de jeu, ça se ressemble) ». Cette intervention montre combien notre demande pouvait parfois être assimilée par Savana à un vouloir impératif. Cette phrase peut-elle être mise en lien avec l'arrêt total du jeu d'encastrement des lettres alors que nous lui avons répété à plusieurs reprises que nous allions bientôt arrêter ce jeu ? De même, l'arrêt de l'utilisation du tableau Velléda était-il en lien avec la phrase « On arrête d'écrire » de Fanny au cours des premières séances ?

La question s'est posée quant au choix de l'activité. Comme Savana était d'emblée dans le refus de ce que nous lui proposons, nous lui demandions la plupart du temps de choisir l'activité, en lui faisant simultanément des propositions. Cependant, Savana était-elle en capacité de pouvoir effectuer un choix ? Si nous la laissions décider, Savana reprenait systématiquement des jeux ou activités déjà réalisés depuis plus ou moins longtemps. Ce n'était que lorsque nous le lui imposions que nous changions d'activité. En lui demandant de choisir, nous mettions Savana dans le doute, et peut-être que Savana ne pouvait pas choisir un jeu qu'elle ne connaissait pas. Nous lui proposons des activités sans

insister, souvent en les effectuant nous-mêmes. Savana venait quelquefois nous rejoindre dans ces activités, parfois elle ne modifiait pas son comportement et restait seule. Quelle était sa part de choix quand elle nous rejoignait ?

Avons-nous trop forcé notre demande de changement ? Cependant, que pouvions-nous construire autour des jeux répétitifs ? Je ne pouvais en tout cas pas dire si ces jeux l'apaisaient.

Au niveau du type d'activité, Savana semblait davantage attirée par les jeux à fonctionnement établi, peut-être était-ce d'ailleurs rassurant pour elle de s'accrocher à ces règles. Mais, des activités comme la pâte à modeler, plus libres, sans règles explicites, lui ont-elles vraiment permis de pouvoir davantage y mettre du sujet ?

Au cours de la 19^{ème} séance, Savana a répété « Nan » à la plupart de nos questions. Elle a sorti un jeu composé de photos représentant des visages d'enfants exprimant différentes émotions. Je lui ai demandé :

- M : « Est-ce que tu veux prendre les garçons ou les filles Savana ? »

- S : « Les garçons et les filles. »

- F : « Et Mélanie elle prendrait quoi ? »

- S : « [HF] ne sais pas. Rien. » (...)

- M : « Alors moi j'ai envie de prendre les... garçons ! »

- S : « Nan, nan et nan, nan nan nan et nan. » (avec vigueur)

- F : « Et puis toi tu peux prendre les filles et vous essayez de trouver les mêmes. »

(...)

- S : « Nan nan nan. »

(...)

- M : « Ça serait pas mal ça de mettre les filles d'un côté. »

- S : « Nan nan nan. »

Nous posons d'autres questions à Savana, proposant des alternatives, et chaque fois elle répondait « Nan nan nan ». Puis, alors que je répétais après elle :

- M : « Nan nan nan. »

- S : « Oui. » (timidement)

- F : « Tu joues toute seule alors. »

- S : « Oui. »

- F : « Et nous on fait quoi ? »

- S : « [Unpos]. »

(...)

- F : « Alors on s'en va ? »

Savana ne répond pas. Fanny lui rappelle que nous nous retrouvons le jeudi pour faire des choses ensemble, « parce que là tu fais un peu comme tu veux. » (...)

- F : « Alors, peut-être que Mélanie elle peut choisir une carte et puis toi tu trouverais l'autre. »

- F : « Nan. »

(...)

- M : « Alors, j'ai une carte. La petite fille qui rigole. »

(...)

- F : « Alors, où il est le garçon qui rigole ? »

- S : « Nan nan nan nan nan ! »
 - F : « Le garçon qui rigole »
 - S : « Nan nan nan et nan. »
 - (...)
 - M : « Ils font quoi ? »
 - S : « Nan nan nan ! [HFfE] pas te dire. »
 - M : « [] Alors... » Savana me coupe la parole avec violence :
 - S : « Nan nan nan. [] Nan nan nan nan nan [HéaBvi]. »
 - F : « T'as pas envie de quoi Savana ? (...) T'as pas envie de quoi Savana ? »
- Savana se lève pour se « moucher », puis à la troisième même question de Fanny elle répond : « de [fU] ».
- F : « De nous? »
 - S : « Oui. »

Au travers de cette séquence, il me semble que Savana a pu exprimer son refus d'être en relation avec nous, prenant une position de sujet.

Au cours de la 20^{ème} séance, alors que je lui rappelais de ne pas mélanger les couleurs de la pâte à modeler, Savana n'a rien dit mais elle a appuyé de plus en plus fort à chaque fois qu'elle rajoutait de la couleur. Savana signifiait-elle son refus de répondre à la demande de l'adulte ? De même, Savana a répondu « (R)ien » à la question « Qu'est-ce qu'on fait maintenant Savana ? ». Savana s'est alors allongée par terre quelques secondes, puis a demandé le sac de danse. Il s'agissait d'une combinaison très souple dans laquelle Savana avait la possibilité d'entrer entièrement. Elle avait précédemment utilisé cette combinaison, expérimentant différents mouvements au contact du tissu. Le sac de danse n'étant pas dans notre salle, nous lui avons donné une couverture dans laquelle nous avons bercé Savana qui, ainsi enveloppée, a paru s'apaiser. Venait-elle à ce moment-là réfuter notre demande ? Ce « Rien » signifiait-il l'absence d'exigence, d'activité particulière ?

Contre toute attente !

En entrant dans le bureau au début de la dernière séance, Savana s'est assise sur le fauteuil de Fanny, en disant : « c'est [ma] qu'est Fanny ». Fanny lui a exprimé son étonnement, et Savana a dit « Toi tu t'appelles Savana » en la désignant. Puis elle m'a regardée, et finalement a dit que j'étais Fanny et elle Mélanie. Ainsi, pendant pratiquement toute la séance, nous avons chacune interprété le rôle d'une autre. Étonnamment, Savana a très bien « joué » mon personnage, j'ai d'ailleurs pu reconnaître certaines de mes attitudes, par exemple dans sa manière de se positionner aux côtés de Fanny (dans le rôle de Savana), de l'accompagner dans le choix du jeu devant le placard, les bras derrière le dos, présente mais silencieuse. Fanny a rejoué des situations particulières vécues avec Savana au cours des dernières séances, en répétant par exemple « j'ai mal au ventre » et en s'opposant aux jeux que nous lui suggérions. Ainsi, quand Savana a proposé à Fanny de

jouer au loto sonore, cette dernière a refusé en disant « Nan » à plusieurs reprises. Savana insistait, et, quand elle a dit « si tu [fa] aimer un [pO] » j'ai eu l'impression de reconnaître ma façon de lui parler. Nous avons regardé les images du loto sonore. Alors que j'ai été assez ferme envers Savana en affirmant que nous n'utiliserions pas le magnétophone aujourd'hui, j'ai été surprise de ne pas percevoir de réaction d'angoisse de la part de Savana. Dans son rôle de Mélanie, Savana présentait des capacités de résistance, elle ne paraissait pas aussi sensible à nos dires et pouvait formuler des demandes vis-à-vis de Fanny. Fanny a dénommé différentes images en se trompant volontairement et en disant « je me suis trompée ». Savana s'est alors mise à dénommer rapidement différentes images en se trompant volontairement, mais selon une certaine logique qu'elle s'était imposée (elle dénommait dans l'ordre les images de la carte d'à côté). Savana a ensuite proposé différents jeux à Fanny, en insistant. Pouvons-nous établir un lien avec la perception envahissante et impérative qu'elle pouvait avoir de nos demandes ?

Alors que Fanny prenait le livre de Boucle d'Or, elle a dit qu'elle voulait le lire toute seule. Alors, Savana s'est approchée, a pris le livre et a commencé à lire. Etonnée, j'ai remarqué que Savana lisait plus lentement que d'habitude, que sa prononciation était plus claire, j'ai remarqué notamment des « [R] » qu'elle a prononcés à plusieurs reprises. Alors que Fanny parlait en imitant les déformations phonétiques de Savana, cette dernière a répété spontanément un mot déformé par Fanny en le corrigeant en partie. Contrairement à certaines séances au cours desquelles j'avais remarqué que l'intonation de Savana n'était pas ajustée à la situation, j'avais l'impression ce jour qu'elle modulait sa voix de manière adéquate.

Plus tard, je me suis approchée de Savana qui regardait le calendrier au mur, puis je lui ai posé des questions, en tant que je m'adressais à Savana et non plus à son personnage. Savana m'a demandé si je pouvais la prendre dans mes bras, je lui ai alors proposé d'utiliser le sac de danse. Volontairement, je l'ai accompagnée pendant ses déplacements en la nommant Savana. Puis elle est sortie de la combinaison, j'ai dit que j'étais de nouveau Mélanie, Savana a dit qu'elle était Savana et Fanny a fait de même.

Cette séance atypique m'a amenée à me poser des questions à propos du comportement de Savana. Était-ce pour elle plus facile d'imiter l'autre dont elle avait pu analyser le comportement que d'exprimer et vivre ses propres ressentis ? En comparant cette séance avec celles du début d'année au niveau de son comportement auprès des autres enfants, était-ce à présent possible pour Savana de se distancier par rapport à l'autre (Autre ?) ?

C Thomas

Thomas est né en juin 2004. Il est actuellement scolarisé en CP, et est suivi par le Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté (R.A.S.E.D.) depuis la moyenne section. Par ailleurs, il est accueilli depuis peu en Centre Médico-Psychologique dans le cadre d'un bilan psychologique et d'une observation au sein d'un groupe d'enfants.

Lorsque j'ai¹ rencontré Thomas, Monsieur D. le recevait en orthophonie en cabinet libéral depuis juillet 2010, dans le cadre d'un retard de parole et de langage important. J'ai assisté dans un premier temps à quelques séances menées par M. D., puis j'ai pu proposer à Thomas un travail individuel à partir du mois de décembre 2010, à raison d'une séance hebdomadaire d'une demi-heure. Au cours des séances que j'ai observées, j'ai constaté que Thomas ne se servait pas du langage pour parler de lui, mais uniquement à propos de choses de la séance. Ce rapport au langage me posait question, dans la dimension de la demande quasiment impossible à formuler par sa parole, Thomas ayant l'habitude de se déplacer pour montrer, de prendre pour demander. Le sens de sa venue en orthophonie, son rapport à ce *symptôme-langage* me posaient question, chez cet enfant qui refusait parfois la médiation technique proposée ou l'acceptait sans pouvoir y mettre de sens².

Une rencontre surprenante : « Charlotte D. »

Lors de la première séance, j'ai accueilli Thomas comme j'aurais pu le faire au cours d'un bilan initial, pour me présenter, poser notre travail comme différent de sa prise en charge antérieure, et l'inviter à me parler de lui. J'ai lui ai proposé de choisir un nouveau dossier sur lequel j'ai écrit son prénom et son nom.

La séance a commencé, de mon côté, par une impression étrange : lorsque je lui ai demandé s'il se souvenait de mon nom, il m'a semblé que Thomas me nommait « Charlotte D. » (mon prénom suivi du nom D.). Je n'ai alors pas réagi, pensant avoir imaginé cela. Il m'a à nouveau nommée ainsi lors de la séance suivante, et je n'ai réagi que lors de la 5^{ème} séance lorsqu'il a répété ce nom, alors que j'écrivais pour lui un papier de rendez-vous³. J'ai alors eu une réaction forte, voire même exagérée, répétant mon nom de famille, expliquant que je n'étais pas de la même famille que M. D. et que par conséquent je ne pouvais avoir ce nom. Sans doute y avait-il quelque chose d'insupportable pour moi à

¹ Ce chapitre a été rédigé par Charlotte Varin.

² L'ensemble des informations recueillies antérieurement à ma rencontre avec Thomas figurent en annexe, p.LII.

³ Je proposais à Thomas d'emporter un papier de rendez-vous écrit en fin de séance, sur lequel figuraient nos prénoms et noms, ainsi que la date de notre prochaine rencontre.

être nommée ainsi, d'un nom autre que le mien. Et sans doute y a-t-il trouvé satisfaction, puisqu'il a ensuite souvent répété cela. A la fin de la 7^{ème} séance, il s'est essayé à m'attribuer le nom de D. ainsi qu'un autre nom, les répétant lorsque je lui demandais s'il connaissait mon nom. J'ai alors dit à nouveau mon nom, Varin, et Thomas a répété, en souriant, « [valC] ». Thomas me nommait « Charlotte D. » à chaque fois que nous écrivions son papier de rendez-vous, en riait parfois, se jouant de mes réactions et de ma gêne mal contenue. J'ai essayé lors de la 9^{ème} séance de me distinguer de M. D. par mon statut de stagiaire, disant que je n'étais pas encore orthophoniste. Lors de la séance suivante, de façon plus ou moins consciente, je n'ai pas laissé le temps à Thomas d'insérer ce nom après mon prénom au moment de l'écrire. Depuis, Thomas ne m'a plus attribué ce nom, et deux séances plus tard, il a fait la démarche d'écrire lui-même mon prénom et mon nom, disant à voix haute mon nom, lentement, sans aucune déformation phonétique, alors qu'il en traçait les premières lettres. En définitive, Thomas ne persistait-il pas à m'attribuer ce nom uniquement pour obtenir chez moi une réaction, le lâchant enfin lorsque justement, je m'en détachais et cessais de le recevoir dans le cadre d'une relation duelle dont il profitait pour susciter en moi cet agacement ?

Au cours de cette première séance, de son côté, lorsque je lui ai demandé comment il s'appelait, Thomas n'a pu dire que son prénom. Je lui ai demandé quel était son nom de famille, il a semblé chercher une réponse mais n'a rien dit, puis il a pris une feuille posée près de moi, et a écrit les deux premières lettres de son nom. Je l'ai laissé chercher, et j'ai fini par lui dire que pour ma part, je savais qu'il s'appelait X. (nom de famille de Thomas), en lui montrant son nom sur le dossier. Il a alors continué d'écrire son nom de famille sur cette feuille, en le recopiant sur le dossier pourtant disposé à l'envers, omettant seulement une lettre. Ainsi, dès notre rencontre, Thomas a inscrit son travail autour de la trace, de l'écrit, préférant écrire son nom de famille quand il ne pouvait se nommer.

Puis, Thomas a demandé à jouer à un jeu de dominos (qu'il utilisait avec M. D.) : nous en avons fait une partie, puis lorsqu'il a voulu y rejouer, j'ai exprimé à Thomas mon refus, comme de nombreuses autres fois au cours de cette séance, lui répétant que nous allions commencer un travail différent ensemble, que nous n'allions pas jouer aux mêmes jeux qu'avec M. D.

« Mon bébé »

Lorsque je lui ai demandé s'il avait des frères et sœurs, Thomas a nommé son frère, Valentin, puis « Lola », précisant en réponse à ma question : « C'est **mon bébé** ». Face à

ce signifiant qui m'a fortement surpris, j'ai eu avec Thomas une attitude qui visait à le raisonner, le ramenant spontanément et inmanquablement du côté imaginaire, du côté des relations que l'on peut faire dans la réalité :

- C : « [] Si c'est un bébé, qui s'en occupe alors ? »

- T : « Maman. »

- C : « C'est le bébé de qui alors ? »

- T : « Papa, maman et moi. »

- C : « C'est le bébé de papa et maman. »

- T : « Papa et maman [] et moi. »

Bien sûr, cette façon de traiter la question n'a pas convenu à Thomas, qui a ensuite amené de nombreuses autres fois ce signifiant, « mon bébé », en séance. « Mon bébé »... qu'est-ce qui se disait par là ? Ce signifiant avait-il un lien avec la place de Thomas dans sa famille ? Avec la relation à sa mère, Thomas s'appropriant dans son discours ce qui « appartient » à la mère ? Dans le cadre de ce travail, il m'a fallu par la suite essayer de prendre ce signifiant dans son aspect symbolique, et au moins de simplement permettre à Thomas d'exprimer quelque chose par là, sans le ramener à l'impossibilité patente que « Lola » soit effectivement son bébé dans la réalité.

J'ai ensuite adressé à Thomas d'autres questions, dont certaines l'ont gêné (par exemple à propos de sa classe), Thomas répondait alors en disant « Sais pas », par un silence ou encore par une nouvelle demande de jouer aux dominos. Thomas a pu me parler un peu de l'école : de ce qu'il y faisait (« *Bleu-Rouge* », en référence à ses cahiers), de ce qu'il aimait y faire (« dessin », « loup [kakas] »). Il a nommé quelques uns de ses amis, et lorsque j'ai répété un des prénoms que j'avais mal compris, il m'a corrigée, répétant le prénom plus clairement, prouvant ainsi qu'il attachait parfois une grande importance à la forme des mots. Au cours de cette séance, je me suis également rendue compte que Thomas répondait parfois « Oui » lorsque, comprenant mal son propos, j'essayais de l'interpréter mais n'y parvenais pas : à propos des cahiers rouge et bleu, j'ai dans un premier temps compris qu'il s'agissait de camions. Sans doute cette interprétation relevait-elle de ce que je croyais savoir à propos de Thomas, par le biais de ce qu'on m'avait dit de lui : j'ai ainsi projeté Thomas dans une immaturité que je lui supposais. Après qu'il m'a répété quelques fois son énoncé, je l'ai donc interprété ainsi : « Au camion bleu ? Tu joues au camion ? ». Il a répondu « Oui », coupant net cette conversation. Plus tard, alors qu'il en parlait à nouveau, j'ai enfin pu comprendre qu'il s'agissait de cahiers.

Cette rencontre s'est donc avérée très riche, et le travail effectué par la suite avec Thomas en découle en grande partie, autour de l'écriture de son nom, autour de la mise en

scène répétée de familles au sein desquelles les places de chacun semblaient remises en question.

Une séance à deux

Dès la deuxième séance, j'ai pu proposer à Thomas de l'accueillir seule, M. D. ayant accepté de se retirer dans une pièce annexe le temps de ce suivi. Thomas s'est rapidement saisi de cette proposition, partageant un gâteau de pâte à modeler en trois parts attribuées à lui, à moi, et à M. D., puis répartissant la part excédante entre nous deux. Au cours de la séance suivante, Thomas a partagé spontanément son gâteau de pâte à modeler entre nous deux, disant : « Ça c'est moi↑, ça c'est [kwa]↑ ». Lors des premières séances, quand M. D. tardait à se rendre dans l'autre pièce, Thomas semblait en attente de ce départ, restant debout à le regarder fixement, sans rien dire. Plus tard, en arrivant à la 6^{ème} séance, Thomas a apporté quelque chose pour moi : un dessin, que j'ai alors glissé dans son dossier. Par la suite, Thomas a exprimé clairement qu'il avait intégré ce cadre d'une séance à deux, et que son transfert exigeait l'absence de toute personne tierce : au début de la 10^{ème} séance, alors que nous étions installés au bureau, M. D. est revenu brièvement dans le bureau chercher quelque chose, et Thomas lui a alors dit : « Nan, pas [kwa] ! ».

Au début de la 2^{ème} séance, lorsque j'ai demandé à Thomas ce qu'il souhaitait faire, il s'est dirigé vers les jeux de règles disposés sur des étagères accessibles, comme il l'a toujours fait ensuite. Je l'ai invité à s'intéresser à d'autres choses : les Duplo, la pâte à modeler, des personnages, etc. Il s'est alors dirigé vers les pots de pâte à modeler, tendant les bras dans leur direction, **sans mots**. Lorsque je lui ai demandé de choisir une couleur, il a dit vouloir « toutes les couleurs ! ». J'ai insisté, Thomas en a choisi une, puis a essayé d'ôter le couvercle, sans succès, émettant des « hum ! » et des « ah ! » de mécontentement. Il m'a regardée, toujours sans mots, semblant attendre que je l'aide. Thomas a fini par abandonner et a préféré changer de pot :

- T : « Ah ! [vétōjé] (je vais changer) ». Il se déplace vers l'étagère pour changer de pot.
- C : « Est-ce que tu veux pas plutôt que je t'aide, Thomas ? »
- T : « Hum, nan. [ès] (laisse) »

Par la suite, Thomas a répété qu'il voulait toutes les couleurs, et j'ai accepté qu'il en prenne une deuxième, à condition qu'il ne les mélange pas. Thomas a répondu « Oui », tout en ne tenant pas compte de ma parole dans le jeu, et ceci chaque fois qu'il a pris la pâte à modeler au cours des séances suivantes, répétant « Oui » lorsque je lui demandais à nouveau de ne pas mêler les couleurs, comme pour me faire taire et pouvoir poursuivre son

action malgré tout. Après lui avoir rappelé ma condition plusieurs fois, je lui ai dit un « Non » plus ferme. Il a alors décidé de mettre fin à cette activité.

Je commençais ainsi à découvrir que parfois, Thomas **n’entendait pas ma parole**.

Et [kwa] ?

Thomas a interrogé ma place dès le début de notre travail, me plaçant en position de miroir par rapport à lui. Dans le jeu, que ce soit dans la construction ou le modelage, il m’interrogeait constamment de la façon suivante : « Et [kwa] ? » (et toi ?). Lors des 2^{ème} et 3^{ème} séances, je me suis effectivement positionnée ainsi, et lorsque Thomas m’a demandé ce que je faisais (« Et [kwa], tu [sè] quoi [kwa] ? »), je lui ai répondu dans ce même registre, proposant de modeler des assiettes pour son gâteau. Puis avec les Duplo, j’ai répondu à ce même « Et [kwa] ? » en construisant moi aussi une maison. Un rapport de rivalité important s’est alors créé entre nous, à propos duquel je ne savais que faire, Thomas annonçant à propos de sa maison : « Il est *plus beau que* [kwa] » ; « Moi *plein de couleurs* ! » ; puis « Moi [è] *bientôt fini* (...) pas [kwa] ! ». Construisant un garage, Thomas a demandé, même exigé, que j’en fasse un aussi. Puis, alors que j’essayais de me dégager de cette place de rivale, cessant ma construction pour le regarder et lui parler, il a déplacé à sa droite la maison que j’avais construite en face de lui, me demandant de venir me mettre à ses côtés en faisant des gestes devant sa maison. Sur le moment, j’ai interprété à haute voix que Thomas avait besoin de plus de place devant lui, en me reculant un peu, mais j’ai senti que mon regard le gênait et qu’il voulait ainsi me chasser de cette place d’observatrice.

Par la suite, j’ai essayé de me dégager de cette position, me décalant, pour me placer « à côté », et non pas « en face » de Thomas. J’ai donc commencé à me situer autrement vis-à-vis de lui, lui expliquant que je n’étais pas là pour dessiner, jouer ou modeler, mais pour l’accompagner. Malgré cela, Thomas m’a fréquemment sollicitée au cours du suivi orthophonique, me demandant « Et [kwa] ? », et il m’a fallu lui rappeler de temps à autre quelle était ma place.

Une faim insatiable

Lorsque Thomas jouait avec de la pâte à modeler, il modelait uniquement des gâteaux, qu’il faisait ensuite semblant de manger de façon bruyante, émettant des sons qui me faisaient penser à une authentique dévoration, répétant ces scènes sans vouloir s’arrêter. Parfois même, il portait à sa bouche la pâte à modeler. N’y avait-il pas dans ces scènes une

jouissance à se remplir chez Thomas ? Cette « faim » qu'il exprimait ainsi était-elle quelque part liée à l'absence de vide et de manque chez Thomas, à sa difficulté à accepter la perte de jouissance, condition pour accéder au langage socialisé ? Cette inclination au « tout », je la repérais notamment dans sa parole : « Toutes les [kULF] », « [kRo] beau », « [kRo] joli », « [kRomiji] bébé », « C'est beaucoup *plein* », « [BkO] plein » « [zé] beaucoup [kato] ! », etc.

« Nan ! »

Puis, au cours de la 3^{ème} séance, Thomas s'est levé et dirigé vers les étagères des jeux pour choisir quelque chose, se saisissant de diverses boîtes à sa portée, disant : « C'est quoi ? ». Lorsque j'ai pris le jeu de l'oie, Thomas a dit « Et [ta] (ça) ? ». Je lui ai demandé s'il voulait regarder ce que c'était : il a répondu « **Nan !** ». J'ai ensuite ouvert la boîte, sans rien dire, et Thomas s'est écrié : « Oui ! ». Nous y avons ensuite joué plusieurs séances de suite. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé à prêter attention aux réponses de Thomas à mes demandes verbales. Alors que j'avais pensé que ses « Nan » si fréquents marquaient une position d'opposition chez lui, j'ai peu à peu perçu autre chose en prenant du recul sur ces situations : chaque fois que je proposais une chose par la parole à Thomas, il répondait aussitôt, comme un instinct sur lequel il n'avait aucune prise, « Nan ! ». Cependant, il ne disait pas non à ma proposition, puisqu'il pouvait ensuite l'accepter si je me taisais. De même, il regrettait parfois ce refus automatique, et revenait sur ce « Nan ». Ainsi, lors de la 6^{ème} séance, il a dit « Nan » quand je lui ai proposé d'écrire le papier de rendez-vous, puis, alors que je prenais un stylo pour écrire, il a dit : « Si c'est moi ». Face à cette position défensive qu'il ne pouvait quitter, j'ai pris le parti de faire à Thomas des propositions d'activités plus ouvertes, incarnées par le matériel mis à sa disposition et non pas par ma parole, qu'il semblait entendre comme demande insupportable.

Me faire taire et ne pas dire

Au cours des premières séances, j'ai constaté que Thomas parlait souvent en même temps que moi, qu'il me coupait la parole. J'ai émis plusieurs hypothèses par rapport à ce fait : sur le plan formel, je faisais souvent des phrases assez longues, et Thomas ne ciblait peut-être sa compréhension que sur le début de mes énoncés. Mais d'une façon plus générale, j'ai entendu qu'il me demandait par là... de me taire. Dès lors que nous ouvrons la bouche, nous entrons dans la demande... insupportable pour Thomas, semblait-il. Il me

ramenait aussi à mon propre rapport à la parole, à mon angoisse en séance qui me poussait à remplir l'espace de paroles, à ma peur de ne pas comprendre tout ce qu'il me disait et qui me faisait répéter tel un perroquet chacun de ses énoncés, afin qu'il me confirme ses propos.

Mais encore, Thomas utilisait souvent le « Oui » pour me faire taire, lorsque mon propos ne l'intéressait pas, ou même le dérangeait, poursuivant alors son activité, son propre but sans tenir compte de ma parole. Je sentais alors que ce « Oui » n'était pas le même que lorsque, d'une toute petite voix, il admettait une chose difficile à envisager, ou que, enthousiaste, il me disait vraiment « Oui ! », comme lorsque je lui ai proposé la pâte à modeler. De même, Thomas disait souvent ne pas savoir, là encore me semblait-il, pour couper la conversation, pour que ma question cesse. Au contraire, lorsque j'ai demandé à Thomas s'il connaissait un jeu, il m'a chaque fois répondu « Oui », dans l'impossibilité de dire qu'il ne connaissait pas quelque chose, comme pour le jeu de l'oie par exemple, auquel il a dit avoir déjà joué alors qu'il m'a ensuite montré qu'il le découvrait avec moi.

De plus, Thomas répondait souvent à mes questions par un « Hum↓ », qui semblait parfois signifier oui, d'autres fois non. Pendant les premières séances, il s'exprimait beaucoup ainsi, avec une intonation qui disait toute la gêne éprouvée par rapport à mon discours, sa volonté de me faire taire parfois. Mais surtout, lorsque Thomas utilisait ce « Hum », boudeur, il montrait là avoir saisi ce que parler veut dire : parler implique de se dire, de donner quelque chose à l'autre et à la fois d'entrer dans une demande, et Thomas faisait ainsi le choix de ne rien donner, justement en maintenant sa bouche fermée.

Cela étant dit, j'ai rapidement constaté que Thomas pouvait aussi faire preuve d'une grande motivation à me dire quelque chose, répétant de nombreuses fois un énoncé jusqu'à ce que je comprenne son propos. Par exemple, pendant que Thomas modelait une table (« la [ta] »), il m'a dit :

- T : « [é] mets les [ko]↑ »
- C : « C'est ? »
- T : « [é] mets les [ko], ça c'est les [ko] la [ta] »
- C : « Les [ko] ? »
- T : « Oui. »
- C : « Qu'est-ce que c'est les [ko] ? »
- T : « [é] mets ça ! » (en faisant le geste de poser un petit disque en pâte à modeler sur la table)
- C : « Ça sert à quoi ? »
- T : « [RegaR] [é] mets ça »
- C : « Oui. »
- T : « [é] mets les [ko] la [ta]↑ [ala] ! »

« [tépanaGé], toi↑ »

Au cours de nos parties de jeu de l'oie, Thomas était constamment préoccupé de savoir qui allait gagner, et en tout cas, de me signifier que je n'allais pas gagner. Il exprimait dans le jeu une **rivalité exacerbée**, poussant des exclamations de joie lorsque le dé affichait pour lui un nombre élevé, comparant les positions de nos pions, regrettant de ne pas avoir encore gagné (« [dépadaGé], moi »), et me disant souvent, à mon tour : « A [kwa]↑, tu peux [ka] gagner, toi, [pEtèt] » ; « Oh là là↓, [tépanaGé], toi↑, [tépagaGé]↑ ». Dans ce rapport de toi à moi, Thomas voulait ce que j'avais : pendant ce jeu de l'oie, dès lors que j'ai choisi un pion pour une nouvelle partie, Thomas l'a voulu. Mais malgré cette rivalité exprimée, Thomas ne s'est pas autorisé à gagner quand le dé lui a indiqué un déplacement gagnant : il a déplacé son pion d'une autre façon, retournant sur la même case, répétant ce déplacement lorsque je lui demandais de recommencer. A deux reprises, il s'est mis brusquement à compter les cases en déplaçant son pion depuis le début du plateau, avec une correspondance terme à terme aléatoire. Lorsque je lui ai finalement montré le déplacement à effectuer, Thomas a réagi ainsi : « Nan [ze] veux [sBzé] », déplaçant à nouveau son pion de façon anarchique. Lorsque finalement il a pu avancer son pion, il m'a fait remarquer, d'une petite voix : « toi [té] pas gagné », puis a pris mon pion pour le déplacer jusqu'à la dernière case.

Par ailleurs, la confrontation de Thomas avec un tiers, le dé, a été particulièrement difficile et pénible pour lui. Il m'était difficile de savoir si Thomas avait de réelles difficultés à reconnaître les nombres, ou s'il ne s'agissait pas finalement d'un refus de sa part de respecter l'indication du dé. Il avait peut-être, au début, certaines difficultés à reconnaître les nombres affichés par le dé, mais j'ai constaté qu'après plusieurs parties il était à même de les identifier par subitizing (reconnaissance immédiate du nombre). Pourtant, Thomas respectait rarement cette inscription. Le plus souvent, il ne s'arrêtait pas dans son comptage, avançait sans limite, me regardant, attendant parfois que je signifie la fin du déplacement pour s'arrêter. A un moment du jeu, il a déplacé son pion de sept cases alors que le dé en indiquait quatre. J'ai invité Thomas à regarder avec moi les facettes du dé, lui montrant qu'il n'y avait pas de sept. Thomas m'a montré le six en répétant « Il est là l'sept ! ». Lorsque j'ai conclu qu'il n'y avait pas de sept sur le dé, il a répondu : « Nan [té] pas [vRé]↓ ». Thomas a ensuite pris deux pions que nous n'utilisons pas, et les a placés sur le plateau, en disant pour chaque : « Là c'est ma maman↑, à moi↓ » ; « Ça est mon bébé↑ ».

Respecter la règle de certaines cases qui font reculer était aussi difficile, Thomas faisant alors un déplacement différent de celui qu'indiquait le dé, et malgré ce que je pouvais lui dire, il refusait parfois fermement d'aller sur ces cases, s'opposant (« Rrrr, si c'était [jute] là↑ », « Oh nan [élatépazu] ↓ »), allant une fois jusqu'à retirer nos pions du jeu. Lors de la 4^{ème} séance, par exemple, quand Thomas est tombé de nouveau sur la case « chute », plaintif, gémissant, il a refusé de mettre son pion sur cette case, de reculer son pion de six cases. Puis il s'y est résolu :

- T : « Une, deux, [kRwa kat sC] », en déplaçant son pion en arrière.

- C : « Six ! »

- T : « [si] Oh↓ [vépanaGé]↓ »

Après quelques séances, j'ai noté que Thomas avait moins de difficultés à se prêter aux règles du jeu. Il connaissait le jeu, et prenait plus de plaisir à y jouer.

« Moi [zé] pas là↑ »

A la fin de la 4^{ème} séance, Thomas a amené l'énoncé suivant lorsque je lui disais la date de notre prochain rendez-vous : « Moi [zé] pas là↑ ». Il a ajouté « [sélé] mamie, [sémbJé]↑ », et n'a pas emporté le papier de rendez-vous. Difficile d'analyser ici le discours de Thomas, sachant que je ne l'ai pas invité à en dire davantage. Cependant, en tant que praticienne, j'ai découvert la « crainte » d'être oubliée, qui s'est exprimée lorsque, en réponse à Thomas qui a ensuite pointé plusieurs fois ce papier qu'il n'avait pas voulu emporter (et que j'avais laissé dans son dossier), j'ai répondu qu'il s'agissait du papier qu'il avait « oublié », me corrigeant ensuite en ajoutant : « tu l'avais laissé ». De même, lorsque Thomas a répété « Moi [zé] pas là » lors d'autres séances, j'ai réalisé combien il m'était parfois difficile de penser le transfert et de ne pas recevoir pour ma personne cet énoncé : je lui ai répondu en disant qu'il m'avait déjà fait cette « blague ». En fait, peut-être que Thomas remettait aussi en cause ce papier dont il n'avait plus besoin et qu'il a, quelques temps après, investi autrement, en tant que moment pour écrire. Enfin, ce moment d'écriture constituait un « au revoir », matérialisé par ce papier, et Thomas l'avait intégré comme tel : chaque fois, il l'emportait et s'en allait sans dire un mot. Mais pour ma part, je ne pouvais m'empêcher de faire passer cela par la parole, lui disant « au revoir » avant qu'il ne franchisse le seuil de la porte, comme si le laisser partir sans ces mots ne me semblait pas envisageable.

Après le jeu de l'oie, Thomas s'est saisi d'un jeu de Scrabble junior, disant le connaître (« [sékonèlejF]↑ »). Voyant un T, Thomas m'a fait remarquer : « Oh c'est mon [ménI]↑ ». Je lui ai alors demandé s'il saurait écrire son prénom, et il a acquiescé avec enthousiasme. Thomas a donc formé son prénom avec les lettres du jeu, puis a demandé : « [je] peux [ékRi] le nom à [kwa] ? Le nom. ». Thomas ayant accepté que je l'aide, je lui ai épelé mon prénom, et lui en cherchait les lettres. Pendant ce temps, il a remarqué : « Oh [lé] long [kO] mon nom, mon nom↑ ». C'est ainsi que Thomas a commencé spontanément un **travail autour de l'écrit, de nos prénoms**, que nous avons ensuite continué par le biais de l'écriture du papier de rendez-vous.

« Veux ça, veux ça ! »

Au cours des quelques séances ayant suivi l'arrêt du jeu de l'oie, Thomas demandait dès son arrivée ce que nous allions faire, puis demandait à jouer à certains jeux, disant les connaître. Thomas se heurtait chaque fois à mon refus, car j'avais décidé de lui proposer des supports avec lesquels il pourrait davantage parler de lui qu'au travers de ces jeux qui l'attiraient, dont les règles et le fonctionnement sont arrêtés. Devant mon refus de faire ces activités prédéfinies, peut-être rassurantes pour lui, Thomas se trouvait comme dans un vide insupportable, et demandait frénétiquement à jouer : « Veux jouer ça moi, moi veux jouer ça↑ », « Veux ça, veux ça », « Jouer avec quoi ? » ; « Moi jouer [kèkHo] » ; « Veux jouer [kèkesoj] ». J'avais beau dire « Non » à Thomas, il ne semblait pas pouvoir l'entendre et s'obstinait, opposant à mes « non » des « si », en particulier en ce qui concernait le jeu du Lynx. Il sortait ce jeu et l'apportait sur le bureau malgré mon refus, que je répétais maintes fois au cours de la séance, puisqu'il se levait à nouveau et allait ouvrir cette boîte de jeu. Lors de la 7^{ème} séance, après que je lui ai répété « Non », en réponse à sa demande de jouer, Thomas s'est levé et dirigé vers la sortie en évoquant sa mère. Il est néanmoins revenu vers moi quand je lui ai dit que ce n'était pas l'heure d'arrêter la séance.

A quoi tenait cette demande, qui s'était d'ailleurs en partie fixée sur ce jeu que j'avais refusé en premier ? Il me semblait qu'il y avait autre chose que cette apparente obstination dans ces demandes répétées de Thomas, qui, dès qu'il s'est investi dans un autre jeu (Playmobil), a cessé de demander ces jeux. Mais dès lors que Thomas arrivait en séance sans savoir ce qu'il allait faire, préoccupé, cette demande revenait.

L'importance de la trace

Lors de la 6^{ème} séance, alors que Thomas commençait lui-même à dessiner, il m'a tendu un feutre rose, disant : « Toi, fais ça↑ ». J'ai ensuite découvert davantage la sensibilité que Thomas avait vis-à-vis de l'écrit : il a commencé par écrire 1, 2, 3, puis *Lalalah*, que j'ai lu « [lala] ». Thomas a ensuite réécrit *Lalie*, et m'a dit que cet écrit faisait référence à une petite fille de son école, Coralie. Je lui ai proposé d'écrire ce prénom, et Thomas s'est levé pour prendre le jeu du Lynx (il avait déjà demandé à y jouer plusieurs fois avant). Je lui ai à nouveau signifié que nous n'allions pas y jouer. Thomas est revenu s'asseoir, et après un silence, a pu m'adresser cette demande : « Tu peux [éki-kolali] ? ». Après en avoir écrit le prénom, j'ai posé quelques questions à Thomas, lui demandant qui était cette Coralie, auxquelles il a répondu par « Nan ». Puis, pour la première fois, Thomas a manifesté une vraie position d'opposition à mon égard, autrement qu'en répondant « Hum », lorsqu'il a dit : « Nan ! [jépapalé] ».

Il a ensuite représenté sur une autre feuille ses parents en couple¹, par deux personnages en forme de cœur, liés au niveau des pointes des deux cœurs, souriants. Il a également dessiné sa grand-mère, et « **mon bébé** » dans le ventre de sa mère. Lorsque j'ai demandé à Thomas qui était ce « bébé », il a dit, plusieurs fois, « Lola ». Il a accepté que j'écrive ce prénom, mais m'a ensuite fait comprendre que ce que j'avais écrit ne le satisfaisait pas : « mais nan↑ [sépatéki]↑ [kOsa] ». Puis, il a écrit à son tour, essayant à plusieurs reprises de tracer une initiale. Pensant qu'il cherchait à tracer le L de « Lola », j'en ai tracé un pour lui : « [nB]↓ [kOsa] », a-t-il réagit, écrivant à nouveau, puis concluant : « [wala] un L c'est ça [lolA] ».

Ensuite, j'ai évoqué son père, demandant à Thomas ce qu'il aimait faire avec lui. Il a répondu : « [iféJC] ». Après un silence, j'ai demandé à nouveau à Thomas ce qu'il faisait avec son père, et cette fois, il a répondu « du domino », ajoutant ensuite « c'est moi [naGé] ». Ayant montré à Thomas que je n'avais pas compris, il a répété : « C'est moi [naGé], c'est moi gagner↑ », criant presque, exprimant sa **rivalité** avec son père. Pendant que nous parlions ainsi, Thomas repassait au feutre le contour de la bouche grande ouverte du père.

Puis, j'ai proposé à Thomas d'écrire son prénom, ce qu'il a fait après m'avoir demandé à nouveau de jouer au jeu du Lynx. Mais lorsque je lui ai parlé de son nom, il s'est comme échappé, demandant à nouveau le jeu du Lynx, puis a écrit son prénom une deuxième fois. J'ai alors insisté pour que nous puissions écrire ce nom :

¹ Cf. dessin 1 en annexe, p.LV.

- C : « Tu sais, ton nom, Thomas... »
 - T : « Nan veux jouer. »
 (...)
 - C : « Alors, ton nom. »
 - T : []
 - C : « Tu connais pas ton nom ? [] Ca me surprend. »
 - T : []
 - C : « Est-ce que tu sais pourquoi tu t'appelles comme ça ? »
 - T : « [peske] ↓ »
 - C : [] « C'est le nom que ton papa te donne, et qu'il donne à tes frères et sœurs aussi. Ouais ? Vous vous appelez tous de la même façon. Alors qu'est-ce que c'est ce nom ? [] Est-ce que tu veux me dire et je l'écris ? »
 [] Thomas prend un crayon feutre, et écrit son nom. Il manque quelques lettres, certaines ne sont pas à la bonne place.
 - T : « Voilà↑ moi↑ », lorsqu'il a fini. Thomas n'est pas satisfait et l'exprime.
 (...)
 - C : « Est-ce que tu veux que je te montre avec les lettres, toutes les lettres ? »
 - T : « Hum », Thomas semble d'accord.
 Je lui montre son nom écrit sur son dossier. Il repasse par-dessus le nom qu'il avait écrit, d'une autre couleur. En lui montrant son nom écrit en majuscules sur le dossier, je prononce le premier phonème, il répète le même son. Je prononce la première syllabe, qu'il répète aussi.
 []
 - C : « Est-ce que je l'écris, ton nom ? »
 Il hoche de la tête. J'écris son nom, puis demande à Thomas s'il peut le dire. Il reste silencieux.
 - C : « C'est compliqué, ton nom ? »
 Il acquiesce.

A la fin de cette séance, j'ai proposé à Thomas d'écrire son prénom sur le papier de rendez-vous, et pour la première fois, il s'est investi dans cette activité de manière active. Après qu'il a écrit son prénom, je lui ai demandé quel était son nom (« Thomas. Thomas comment ? »), et Thomas a pu dire son nom à haute voix, puis a voulu l'écrire : « Euh, comment l'écris X. ? ». Après avoir écrit son nom, le copiant sur celui que j'avais écrit, Thomas a également voulu écrire mon prénom. C'est donc autour de ces tracés, de l'écrit, que Thomas a lâché quelque chose, pouvant alors, pour la première fois en séance, se **nommer**.

Lors de la séance suivante, Thomas a répété son nom pour l'enregistrer avec le dictaphone, intentionnellement. En fin de séance, il a écrit son prénom sur son papier de rendez-vous, puis, apparemment en difficulté, il m'a demandé de continuer : « Tu peux [lékRi] ? ». Depuis, lors de l'écriture du papier de rendez-vous, il a écrit chaque fois son patronyme, le recopiant sur un modèle, faisant quelques erreurs que je ne lui signalais pas. Thomas ratait souvent, le regrettait, demandant à gommer, retournant le papier. J'étais présente pour le rassurer, l'encourager, le valoriser, et parfois l'aider.

Quand « tatate kiki » entre en scène...

Lors de la 7^{ème} séance, Thomas a construit une maison, qui n'était pas la sienne, mais l'appartement de « tatate kiki ». Lorsque j'ai demandé à Thomas qui elle était, il a répété :

- T : « Ça c'est mon tatate, mon tatate. »
- C : « Tatate. Mais une tatate, est-ce que tu sais ce que c'est ? »
- T : « Si. »
- C : « C'est qui ? »
- T : « Ça c'est tatate↑ Euh... »
- C : « Pour tes parents, c'est qui ? »
- T : « [] Tatate. »
- C : « Ouais. [] Et pour, pour ta maman, qui c'est tatate ? C'est pas sa tatate ! »
- T : « Si. »
- C : « Bah non. »
- T : « Si. »
- C : « Et pour ton papa ? »
- (...)
- C : « Papa il a pas de frères et sœurs ? »
- T : « Nan. Si. Si elle est tatate. Tatate. »
- C : « Tatate c'est la sœur de... »
- T : « Papa. »
- C : « C'est la sœur de papa. » (...) « Et donc tu l'aimes bien, cette tatate ? »
- T : « Hum. [] [kRo]↑ »

Après la construction de cet appartement, Thomas a commencé à jouer avec des Playmobil, organisant un jeu qui a duré assez longtemps, durant lequel il a été sans cesse question d'appartement.

Pendant cette séance, quand Thomas a voulu construire sa propre maison, en s'installant sur le tapis avec les Duplo, il m'a demandé : « [kwalésakwa] ? Moi [jé] fais la maison ». Lorsqu'il continuait à me solliciter ainsi, Thomas m'intriguait. Que voulait-il dire par là, me demandant fréquemment de dessiner, de construire comme lui, voire même parfois, exigeant que je fasse comme lui ?

Thomas a donc construit sa propre maison, insistant sur l'importance du garage, des voitures : « [wala] deux [watU]↑ Une ma maman↑ Une papa↑ », et de la piscine.

Enfin, au cours de cette séance, il a été question de « Lola », du signifiant « mon bébé » : lorsque j'ai demandé à Thomas s'il jouait avec ses frères et sœurs, il a répondu « Nan », puis « Si moi↑ [alè] mon papa [alè] maman↑ et mon [ti] bébé↑ mon bébé↑ [papè] [lola]↑ ». Il a ensuite précisé, à ma demande, à quoi il jouait avec « Lola » : « à des jeux à le mon bébé ».

Au début de la 8^{ème} séance, un nouvel élément m'a donné à voir le rapport de Thomas à moi, non pas dans l'opposition, mais à ce moment, absolument **dans la demande de l'autre** : alors que je venais de poser des feuilles blanches à mes côtés, Thomas a tendu la

main pour en attraper une, et a commencé un dessin. Thomas, qui ne pouvait accepter une activité que je lui proposais verbalement, tendait ce jour-là la main pour attraper ces feuilles : a-t-il interprété que je lui demandais ainsi de faire un dessin ?

Au cours de cette séance, Thomas a fait quatre dessins, dont deux représentaient **son père et sa mère séparés**, vivant dans deux maisons différentes. Sur le premier dessin¹, Thomas a d'abord dessiné une maison dont le toit était comme formé d'un enchaînement de la lettre M, qu'il a nommé créneaux (« des [kRèn] »). Cette maison-château, dont la porte était comme fortifiée de barreaux, coloriée de nombreuses couleurs, était celle de sa mère. Je lui ai ensuite parlé de ce toit qui m'intriguait :

- C : « Et alors, là, c'est le toit ? »
- T : « Oui↓ » (d'une petite voix)
- C : « Le toit en M. »
- T : « Hein ? »
- C : « Nan ? Je sais pas, on dirait plein de M. »
- T : « [] Si c'est ça↑ » (en montrant le toit)

Alors qu'il dessinait cette maison, Thomas a pu exprimer un affect ressenti envers son père, dont il parlait si peu par ailleurs :

- T : « [é] méchant [] [émésB] », puis il montre la maison qu'il dessine.
- C : « Qui est-ce qui est, ah, une maison ? »
- T : « Oui. Nan. [é] méchant. »
- C : « Méchant. »
- T : « Oui. »
- C : « Qui est-ce qui est méchant ? »
- T : « [] Papa. »

Après avoir dessiné la maison maternelle, Thomas a dessiné celle du père, plus étroite, jonchée d'une fleur. Cette maison semblait représenter le père lui-même : Thomas a dit « Et papa ! Euh papa c'est où, [jé] pas mis la [pOt]↑ » avant de dessiner la porte, puis il a dessiné dans cette maison des fenêtres en forme d'œil, et une bouche ouverte, souriante, au milieu de la maison. Puis, Thomas a représenté ce père à forme humaine, dans cette maison. Lorsqu'il a dessiné sur la maison de la mère une cheminée, de laquelle sortait une fumée épaisse et ronde (« [nunaj] »), j'ai fait remarquer à Thomas :

- C : « Il doit faire chaud dans cette maison ! »
- T : « Et là c'est pas [mè] chaud. » (en montrant la maison du papa)
- C : « Il fait froid dans la maison. »

Thomas repasse le pan droit du toit de la maison du papa, au feutre noir.

- C : « Là c'est pas chaud il y a pas de cheminée. »
- T : « Si ! » Il dessine alors une cheminée sur le pan gauche du toit, de laquelle sort une fumée pointue.

¹ Cf. dessin 2 en annexe, p.LVI.

Le dessin suivant est composé à l'identique, mais Thomas a attribué les maisons à l'inverse : la plus grande était celle du père, et la petite, avec une fleur, celle de la mère. Sur son 3^{ème} dessin, Thomas a dessiné quatre personnages, mais au moment où il les nommait pour moi, il s'est aperçu qu'il manquait son père : « Oh oh, mon papa, [lé] pas fait mon papa ». Il l'a alors dessiné sommairement, traçant ses jambes uniquement. Sur ce dessin figurait « Nicolas », un « copain à Valentin ». Lorsque j'ai interrogé Thomas à propos de ce Nicolas, il m'a dit avoir saigné, être tombé en jouant au loup avec Nicolas et son frère Valentin, tout en m'invitant à regarder son imposante blessure crânienne. Thomas, agité, m'a ensuite reparlé de cette blessure en dessinant.

Ainsi, Thomas a pu se saisir de ces moments de dessin pour s'exprimer, également par la parole, ces tracés l'aidant à construire son discours. Il aurait pu me montrer cette blessure, comme il le faisait par ailleurs pour d'insignifiants « bobos », mais c'est en dessinant Nicolas qu'il en a parlé.

De plus, Thomas a pu exprimer combien mon regard pouvait le gêner. Il a pu me signifier l'intrusion de mon regard et s'en protéger, en **interposant entre nous** une large boîte en carton, qui masquait totalement son dessin, allant jusqu'à me demander, à l'extrême : « [fèm] les yeux ! ». Il a beaucoup dessiné derrière ce carton, l'enlevant régulièrement pour me montrer ce qu'il avait dessiné, avec un plaisir évident à dévoiler ce qu'il avait caché, comme une surprise, m'expliquant à ce moment, et pas avant, les éléments de son dessin (« [wala]↑ [énuna]↑ »).

Pour la 9^{ème} séance, j'ai apporté dans un petit sac quelques personnages, dont Thomas s'est saisi en arrivant, et pendant qu'il le découvrait, demandant ce que c'était, il a suffi que je dise quelques mots à propos du contenu du sac pour qu'il se défende aussitôt ainsi : « Hein ? [] Non moi j'veux pas jouer avec ça ». J'ai simplement réagi en disant « Hum ? », et Thomas a déclaré : « Veux [wé] ça. », prenant à nouveau le petit sac. Encore une fois, j'ai ainsi fait l'expérience de voir Thomas **se défendre** à tout prix de ma parole, de ma demande.

Ce petit sac contenait aussi des petites marionnettes pour doigt, et alors que j'avais pris une marionnette en forme d'éléphant, Thomas a pris celle du chien, a grogné, attaqué cet éléphant, m'adressant aussi directement cette **agression**, dévoration :

- T : « Moi vais [mBjtèlesB:]↓ »

- C : « Tu vas manger qui ? »

- T : « [kwa] ! »

Thomas a ensuite envoyé ce chien à l'écart, « au lit ».

Au cours de cette séance, Thomas a commencé à organiser un jeu qui a duré plusieurs semaines au cours desquelles il reprenait chaque fois les mêmes personnages, des Playmobil, qui avaient les mêmes rôles (les adultes en tout cas). N'ayant dans un premier temps à sa disposition qu'un personnage féminin adulte, Thomas a choisi de faire figurer sa grand-mère par un personnage masculin. Cette grand-mère a été omniprésente dans ce jeu. Elle en faisait partie intégrante, et vivait finalement au sein de la famille, dans la maison des parents et des enfants. Dès le début, Thomas m'a demandé de jouer ce rôle de grand-mère : « Et [kwa] c'est mamie. Mamie, c'est [kwa], [lékwa] mamie ! ». Cette grand-mère était très liée à la mère dans le jeu, mais Thomas n'a pu me dire si elle était sa grand-mère maternelle ou paternelle, semblant désintéressé lorsque je l'interrogeais à ce sujet : c'était sa « mamie », point.

Au début de ce jeu, Thomas a mis en scène l'amour entre frère et sœur. J'ai alors, l'espace d'un instant, utilisé le personnage du père pour poser l'**interdit** de l'**inceste**, puis Thomas s'est saisi des parents pour jouer un autre amour : « [gaifélamU] ! ». Dans son jeu, les **parents** étaient **unis**, sous le signe du mariage que nous avons joué. Il a ensuite placé ces parents dans une chambre close (derrière un rideau), précisant que nous ne pouvions pas regarder.

Thomas est parfois venu m'interroger par le biais de ce jeu : attiré par le **dessous des robes** des petites filles Playmobil, sous lesquelles il n'y a rien, pas de sexe, il m'a demandé en désignant l'entre-jambe de l'une d'entre elles : « C'est quoi, là ? ». J'ai à ce moment répondu comme j'ai pu, incapable de nommer le sexe de l'enfant, découvrant ainsi une gêne que je n'avais jusqu'alors jamais éprouvée, ainsi qu'une tendance à la censure, lorsque j'ai caché à mon tour les parents faisant l'amour derrière le rideau.

Puis, après avoir remarqué que toutes les petites filles étaient en robe, Thomas a joué une scène d'habillage, au cours de laquelle la question de la différence sexuelle s'est posée. Après avoir évoqué la robe d'une petite fille, celle de la mamie, il s'est saisi du petit garçon et a dit :

- T : « Ah ! **Voilà mon robe** ! »

- C : « Il est en robe le garçon ? »

- T : « Oui. »

- C : « Il voudrait être une fille ? »

- T : « Oui. Ça c'est une [fi]. (...) Ça c'est le [gasI], je mets, mon doudou », il enfle une marionnette pour doigt en forme de serpent autour des jambes du petit garçon. (...) Ensuite, il dit « [bIJU] » d'une voix aigüe, puis, avec sa propre voix il me demande, dans un flux de parole très rapide : « Dis [kwa] c'est une robe ».

- C : « Oh, il a une robe le garçon ! » (mamie)
- T : « Nan [zé] laissé↓ Nan [zé] laissé↑ »

« [regAd] ! »

Au cours de cette période, Thomas a commencé à me montrer (ainsi qu'à M. D. qu'il croisait en arrivant) ostensiblement des bracelets qu'il portait à son poignet, me demandant de les regarder. Il en portait chaque fois un peu plus, son poignet en étant absolument recouvert. Parfois, il en enlevait certains pour me les montrer davantage, mais n'avait que peu de choses à en dire. De même, j'ai remarqué que Thomas parlait souvent de « bobos » : pendant la séance, il disait parfois « Aïe ! », montrant son doigt, disant s'être fait mal. « [regAd] ! », répétait-il, s'arrêtant dans son jeu, portant son doigt à sa bouche, si je n'y prêtais pas attention. Lorsqu'il a perdu une dent, à plusieurs reprises, Thomas m'a également beaucoup montré le trou dans sa denture, la dent qui bougeait, etc. Il m'a fallu comprendre que regarder quand Thomas exprimait ces pulsions scopiques entretenait sa jouissance, et apprendre à ne plus regarder ce qu'il me montrait, ni écouter ce qu'il me donnait à entendre lorsqu'il rotait.

Le discours de Thomas au travers de son jeu de Playmobil

Au début de la 10^{ème} séance, Thomas a repris son jeu de Playmobil, et lorsque je lui ai demandé où vivait cette famille, il a répondu après hésitation : « [zabilapatemB] ». Il a construit cet *appartement* en Lego, puis il a été question de sa tante, quand il a dit à propos d'une petite construction trouvée dans la boîte de Lego : « c'est [vwatu] à tata ». Lorsque, ayant mal entendu, je lui ai demandé « à qui ? », il a répondu : « A.. à mamie↑ [lévwatu] à ma mamie. »

Pendant le jeu, alors que je venais de dire « Non » à Thomas, il s'est mis à parler d'une dent qu'il avait perdue et dont il m'avait déjà parlé dès en arrivant dans le bureau. Alors que je lui demandais ce qui se passait après la chute d'une dent, Thomas, à nouveau, a pu me dire **non** : « Pfff (soupir) [] dents, veux pas [palé] ». De plus en plus, Thomas semblait ainsi pouvoir prendre de la distance par rapport à ma demande.

Peu de temps après, alors qu'il utilisait des personnages de Lego et jouait notamment le rôle d'un méchant (imitant un rire machiavélique), Thomas a dit, me mettant ainsi par le biais du transfert à la place de son père (qu'il avait qualifié de « méchant » deux semaines plus tôt) :

- T : « [lé] méchant. »
- C : « Ouais↑ »

- T : « Toi t'es méchante. » (il dit « méchant » lentement, s'arrêtant sur le son « ch » difficile à prononcer)
 Toujours au cours de cette séance, Thomas a ensuite voulu construire sa maison. Il a alors éprouvé beaucoup de difficultés, qu'il a exprimées à plusieurs reprises : « [zaRiv] pas [sè] ma maison », « moi c'est pas beau ma maison↓ ». Dans cette situation, Thomas m'a de nouveau sollicitée pour que je réalise la mienne de mon côté :

- T : « Moi [zépOpì] elle, c'est mon mien »
- C : « Oui, c'est la tienne oui. »
- T : « Oui, et [kwalékwa] ! » (pas sur un ton interrogateur, plutôt impératif)
- C : « Non moi j'en ai pas. »
- T : « Si ! »
- C : « J'en fais pas. »
- T : « Allez ! »
- C : « Non. »
- T : « Allez ! [] Oh↓ »
- C : « [] Moi je te donne les pierres pour que tu construises ta maison. »

Par la suite, il a pu continuer sa construction, demandant parfois mon aide (« [tupFmèsa] ? », « [pFtèt] peux m'aider »). Thomas me remerciait chaque fois que je trouvais pour lui une pièce de Lego qu'il cherchait. Il a également rejeté mon aide (« [epatèdé] »), geignant. Finalement, Thomas a été plutôt satisfait de sa construction : « [ébè] maison ». Après ce moment laborieux passé à construire, j'ai mis à la disposition de Thomas, dès la séance suivante, une maison de poupées qu'il a accueillie en courant dans sa direction, criant : « Ouais ! ».

Les femmes au premier plan, les hommes hors-jeu

Dans ce jeu, Thomas commençait par identifier chaque membre de la famille avant le début de son jeu. Ainsi, le père et le grand-père existaient, nommés, mais étaient véritablement « hors-jeu » : dès lors qu'il les identifiait, il les laissait de côté, mettant en scène uniquement des femmes.

Dans ses mises en scènes, vivre ensemble n'allait pas de soi. Thomas jouait des **clivages importants**, faisant vivre différents personnages à différents endroits de la maison. Ces divisions apparaissaient le plus souvent par le biais du repas, scène que Thomas jouait immanquablement. Lors de la 11^{ème} séance, il a d'abord évoqué sa **grand-mère**, puis lorsque je lui ai demandé qui il y avait d'autre dans la maison, il a répondu : « [JapèsO], [é] que mamie, [é] que maman↑ ». Thomas a ensuite éloigné les parents de la maison, mettant en scène la grand-mère s'occupant seule des enfants, les deux petites filles vivant avec elle dans cet *appartement*. Puis, Thomas a joué le retour de la mère, refusant que

celle-ci ne récupère ses enfants : « nan↓ [jé] laissé là↑ (...) [salé] la piscine↑ ». A propos d'aller à la piscine :

- T : « Tous les [kRwa]. »
- C : « Et mamie elle les emmène à la piscine ? »
- T : « Nan. [kwa] aussi [kwa] aller à la piscine. »
- C : « Qui ça ? »
- T : « Moi aussi. » (très vite)

Ensuite, Thomas a mis en scène la mamie mangeant avec ses deux petites filles dans l'*appartement* (localisé dans la chambre de la maison, « tout [aɔ]↑ (là-haut) »), et les parents dans la cuisine. Thomas ne pouvait me dire le pourquoi de cette séparation, s'agitant lorsque je lui posais la question, puis me répétant à propos de cette chambre : « Là [lapatemB], à mamie, là [lapatemB] à mamie↑ ».

Au cours des 12^{ème} et 13^{ème} séances, la **mère** et la **grand-mère** formaient un véritable **couple**, duquel les hommes étaient éjectés : elles s'attablaient dans la cuisine, seules ou avec le « petit [gasI] ». Lorsque j'ai évoqué le grand-père, puis le père, insistant sur leur existence, Thomas les a exclus énergiquement, disant finalement que ces hommes-là mangeraient après les femmes. Lors de la 13^{ème} séance, « les **petits** » (enfants) mangeaient sur une petite table, et « les **[RB]** » (les grands : la mère et la grand-mère), sur une grande table disposée à côté. Cette union de la mère et de la grand-mère était si forte que, bien plus tard, quand je lui ai posé des questions pour faire son arbre généalogique avec lui, Thomas a confondu plusieurs fois « maman » et « mamie ». Par exemple, il m'a parlé de sa grand-mère maternelle ainsi : « Mamie. [] Mamie parent à mamie », et de son grand-père maternel en disant « le papa de mamie ».

L'appartement, la piscine... des signifiants redondants

Lors de la 11^{ème} séance, le lien entre l'*appartement* que Thomas évoquait souvent et sa tante a été mis en exergue :

- T : « Là [lapatemB]↑ moi [nabilapatemB]↓ »
- C : « Là c'est l'appartement. »
- T : « Oui ! »
- C : « De qui ? »
- T : « Euh, mamie, papa, et maman ! »
- C : « Ouais. Et comme toi, toi aussi tu habites dans un appartement↑ »
- T : « Nan, [né] maison. »
- C : « D'accord. Mais tu penses souvent, aux **appartements**, hein ? »
- T : « Oui, **tatate kiki** ! »
- C : « D'accord ! »
- T : « Tatate. »
- C : « T'aimes bien aller chez tatate kiki ? »
- T : « [] (sourire) En [plusé] tata kiki c'est [bè:] maison ! »

Juste après avoir évoqué ainsi la belle maison de sa tante, Thomas a mis en scène un déménagement, sortant tous les meubles de la maison, pour ensuite les replacer et dire : « Voilà [zésBzé] d'maison ! ».

Cependant, alors qu'il me semblait que le signifiant *appartement* était toujours en lien avec la personne de « tatate kiki », il était parfois lié à la grand-mère de Thomas, comme cela a été précédemment montré lors de la 11^{ème} séance (« [lapatémB] à mamie↑ »), puis en reprenant ce jeu au début de la 12^{ème} séance, quand Thomas a rappelé à propos de la maison qu'il s'agissait de l'*appartement* de sa grand-mère. Ainsi, la grand-mère et « tatate kiki » étaient liées par ce signifiant *appartement*. De même, elles étaient en lien derrière cette *voiture*, objet généralement attribué au genre masculin dans notre société, que Thomas évoquait souvent, appartenant tantôt à sa tante, tantôt à sa grand-mère ; et qu'il avait aussi attribué précédemment à sa mère. Par ailleurs, j'ai remarqué que Thomas évoquait souvent une *piscine*, autre lien entre « tatate kiki » et « mamie ». La première fois qu'il a construit une maison avec les Duplo, il y a ajouté une piscine, disant (en réponse à mes questions) ne pas en avoir, mais y être allé avec son frère et sa tante. Plus tard, dans le jeu, à propos de la grand-mère, Thomas a aussi parlé d'aller à la piscine. Je lui ai demandé s'il y allait avec sa grand-mère, et il a répondu, mécontent, plaintif : « Nan. C'est [tUjUlékO] ».

Ainsi, Thomas faisait beaucoup de lien entre ces femmes, notamment par la redondance de ces signifiants *appartement* et *piscine*.

Le « nid »

Thomas, à travers ces jeux qu'il mettait en scène, m'interrogeait : cela avait-il un lien avec une certaine difficulté pour lui de repérer sa place au sein de sa famille ? Un moment marquant m'a en tout cas éclairée en partie. Lors de la 12^{ème} séance, Thomas avait mis en scène une fratrie de deux filles et un garçon, et le bébé (une des deux filles) dormant, il ne fallait surtout pas faire de bruit. Ce bébé était installé sur le seul lit que la chambre comportait :

- C : « Et puis alors le grand frère il est où ? »

- T : « Euh... »

- C : « Il a une chambre ? »

- T : « Nan. [] Nan. »

- C : « Oh, c'est pas normal. »

- T : « Nan je fais dodo là », dit Thomas en plaçant le petit garçon allongé le long de la maison, à l'extérieur.

- C : « Est-ce qu'on lui fait une chambre, peut-être ? » Il hoche de la tête. « On lui fait un lit aussi ? »

- T : « Oui. »

S'identifiant clairement à ce petit garçon (« Je »), Thomas a ainsi pu exprimer le questionnement de sa place, et nous avons ensuite construit pour chaque enfant un petit lit, ou plutôt un « nid », comme le disait si justement Thomas. Ce bébé qui prenait tant de place dans le jeu, était-il en lien avec « Lola » ?

Un jeu véhicule de sa parole

Au cours de ce jeu, Thomas a également pu me dire certaines choses de sa vie, parfois aidé par la situation de faire-semblant.

Lors de la 11^{ème} séance, il m'a dit : « Mamie elle est [asilawatu], euh nan, mamie [aléopita], mamie. » Lorsque je lui ai demandé peu après si ce qu'il jouait se rapportait à l'hôpital, il m'a répondu « [épulopita] », mettant ainsi fin à cette conversation. Nous avons ensuite joué le retour de la grand-mère de l'hôpital, et Thomas, dans le rôle d'une petite fille, a manifesté une grande joie à l'idée du retour de cette grand-mère (« [vévwa] ma mamie↑ » ; « Bonjour, ma mamie ! »), ainsi qu'une certaine tristesse, lorsqu'elle a demandé aux enfants si elle leur avait manqué : il a répondu « Oui », d'une voix un peu enrouée, le son restant presque boqué dans sa gorge. Lors de la séance suivante, Thomas a dit spontanément à propos de sa grand-mère : « Nan, [zé] pas vu ma mamie elle est [opita], [] hein ? ». Entendant ce « hein », j'ai compris l'importance de ses paroles. Cependant, Thomas ne souhaitait pas en parler davantage, répondant ainsi à mes questionnements : « HUUUU. [tepapalé] [] [zé] pas [palé] [] [zé] pas envie d'[pa] [palé] ».

A propos d'être chez sa grand-mère dans le jeu, Thomas m'a parlé lors de la 12^{ème} séance d'un séjour chez elle : « [zèsédodo], [twajU], ma mamie et moi ». Lorsque je lui ai demandé ce qu'il avait fait pendant ce séjour, il a parlé de dominos. J'ai ensuite évoqué son papi, qu'il avait probablement vu aussi, et Thomas a rejeté cet homme par ses « Nan » répétés avec force. J'ai aussi demandé à Thomas s'il avait aimé ce séjour, et il m'a répondu : « [apè] moi [zéplF] ».

Thomas a ainsi pu évoquer des choses qui le touchaient, ou l'attristaient. Il fut également question du décès de son chien et de son désarroi, qu'il a abordé au moment où le bébé pleurait dans le jeu :

- T : « [zépavumIHC]↑ [lémO] »

- C : « Oh » Thomas émet un « Hum », sorte de rictus.

- T : « Maman [lafé---] maman [sasélot] »
- C : « Tu avais un chien. »
- T : « Oui. »
- C : « Comment il s'appelait ? »
- T : « L', euh... [miU] [miU]. »
- C : « [miU] ? » Il hoche de la tête. « Et il est mort ? ». Il acquiesce. [] « Et puis tu en auras un autre ? »
- T : « [n-] important de [ésasélot] »
- C : « Maman va aller en chercher un autre. »
- T : « Mais c'est quand↑ » (ton plaintif)

Cette longue séquence de jeu avec les Playmobil et la maison de poupées s'est arrêtée avec la colère inexplicquée de Thomas, qui a démonté entièrement cette maison, énergiquement, poussant des cris, disant « tout pété ! ». Thomas n'a pu m'expliquer pourquoi lorsque je lui ai demandé, et lui-même s'interrogeait :

- T : « Ah la la ! C'est qui [i] casse ça ? »
- C : « Ben oui, qui est-ce qui casse tout comme ça ? »
- T : « Oh la la ! [pèsO] ! »
- C : « Qui est-ce qui fait ça ? »
- T : « Vous ! »

Une conclusion autour des noms de chacun

A la fin de la 12^{ème} séance, Thomas, qui écrivait chaque fois son prénom et son nom, a manifesté l'envie d'écrire les miens. Alors que je les lui écrivais en modèle dans ce but, il a commencé à écrire de mémoire mon prénom, répétant « Moi je sais [RegaR], je sais ». Puis, alors que je continuais d'écrire, il a dit lentement « Varin », mon nom. Depuis, Thomas a écrit nos prénoms et noms chaque fois, avec le modèle, comparant parfois les lettres et la longueur de nos prénoms et noms respectifs : « [é] beaucoup mots [kwa] ! (...) Moi aussi ».

Tout d'abord, ce moment d'écriture d'un papier de rendez-vous a été un moment-clé, cœur d'un travail sur l'identité de chacun. Mais chez Thomas, cette dimension du nom de famille était absente. Il a fallu que je l'amène en séance, parfois avec l'impression de l'ennuyer beaucoup, mais constatant, par son refus d'en parler, que cela le touchait quelque part. Puis, après l'inscription de son nom, qu'il n'avait pu dire lors de notre rencontre, Thomas s'est investi de plus en plus, acceptant petit à petit d'écrire son prénom et son nom, puis demandant à écrire les miens. C'est bien autour de ces écrits que Thomas a pu **se nommer**. En effet, le fait d'écrire son nom l'a aidé à le prononcer à haute voix, d'une façon très floue la première fois, puis de mieux en mieux. Thomas le répétait souvent après moi, s'appliquant, ralentissant son débit de parole. Parallèlement, au fil des séances,

Thomas écrivait de mieux en mieux son nom, plus rapidement, avec plus d'assurance, sans rater ni gommer, même si le modèle restait indispensable à sa copie lettres par lettres.

Ce moment d'écriture a toujours été particulièrement silencieux, Thomas faisant alors preuve d'une capacité attentionnelle impressionnante, imperturbable même lorsque la sonnerie du patient suivant retentissait dans notre pièce. Il a ainsi fait de ce moment une façon de **s'entraîner à tracer son nom**, encore et encore. Il m'a semblé que ce moment d'écriture illustre bien la question de la **demande** chez Thomas, qui ne pouvait écrire son nom de famille de façon satisfaisante à ses yeux sans modèle. Cependant, l'aide qu'il pouvait accepter était très limitée par le lien qu'il établissait à l'autre. Je lui avais fait un modèle en lettres cursives, dont il se servait beaucoup lorsque je le sortais du dossier pour lui. Il éprouvait le besoin de se servir de ce modèle, tout en étant dans l'impossibilité de me le demander. Dès lors qu'il n'avait pas ce modèle, parce que je ne l'avais pas sorti pour lui, il commençait à écrire sans rien dire et ratait, demandant alors à gommer, retournant le papier pour réessayer au verso. A deux reprises, alors que je n'avais pas donné le modèle à Thomas, il ne l'a pas demandé, mais a écrit à la suite de son prénom l'initiale de son prénom : *Thomas T.*, qu'il a lu « Thomas X. ». Lorsque je suis intervenue davantage pendant la 10^{ème} séance pour l'aider dans son écriture, en lui confirmant ou indiquant certaines lettres, Thomas n'a pas supporté ma participation, essayant de se soustraire à mon regard, puis a abandonné l'écriture de son nom, me demandant de l'écrire (« Tu peux [sè]↓ »). La semaine suivante, j'ai été plus vigilante, laissant ce silence nécessaire à Thomas, qui m'a dit à son tour certaines lettres de son nom au fur et à mesure qu'il l'écrivait en se référant au modèle. Ainsi, Thomas, qui exprimait souvent son envie d'écrire seul (« tout [sF] »), répétait tout de même cette aide que je lui avais proposée et qu'il avait donc entendue, disant à son tour certaines lettres. S'agissait-il d'un processus qu'il aurait intériorisé et repris à son compte ? Ou d'une façon de faire comme moi ? En tout cas, Thomas ne pouvait accepter mon aide à ce moment-là, il préférait faire seul, ou alors me laisser faire à sa place. Lors de la 12^{ème} séance, alors qu'il avait écrit sans le modèle et dit avoir raté, j'ai posé discrètement le modèle à côté de lui. Il a répliqué :

- T : « Je sais. »

- C : « Je l'enlève, t'as pas besoin ? »

- T : « Si. Euh... »

Thomas s'entraînait donc silencieusement à écrire son nom, dans un fragile équilibre entre son envie d'écrire, de faire tout seul, et le besoin qu'il avait encore d'utiliser un modèle ; entre ses paroles de désarroi lorsqu'il ratait et mon aide qu'il disait parfois envahissante.

Mais au-delà d'une difficulté à accepter mon aide, ne s'agissait-il pas tout simplement d'une **conquête de son autonomie** ? Difficile à réaliser pour moi, qui continuait d'attendre que Thomas fasse appel à moi, ne lui donnant pas le modèle, l'incitant à formuler une demande... lorsque lui cherchait à se saisir de ce moment pour travailler seul, avec ce modèle qui le rendait autonome pour écrire, et le protégeait de l'erreur.

Rencontre avec la mère de Thomas : révélation du quiproquo

Souhaitant rencontrer les parents de Thomas, j'avais proposé à sa mère un rendez-vous, qui est venue seule, le père s'occupant de leur « petit bout ». J'ai donc rencontré la mère de Thomas, en sa présence, lors de la 15^{ème} séance. J'ai notamment posé à sa mère quelques questions concernant les membres de leur famille, Thomas n'ayant pu m'expliquer certains liens. J'ai donc appris que la grand-mère dont Thomas parlait si souvent était sa grand-mère maternelle, que « tatate kiki » était bien une tante paternelle, et surtout, que « **Lola** » était un **petit frère**, nommé **Noah**.

« Lola », « mon bébé ». J'ai cru que cet enfant était une petite sœur jusqu'à ce que sa mère me dise ce prénom, Noah, que Thomas était dans l'impossibilité de prononcer autrement que « Lola ». Ma surprise fut grande. Après avoir pris du recul, en repensant à des moments passés, j'ai alors compris un certain nombre de choses. Ce que je croyais savoir à propos de Thomas m'avait rendue moins à son écoute : je n'avais pu entendre ce qu'il cherchait à me dire. J'ai dès le début pensé que Thomas avait une petite sœur, et que la raison pour laquelle il rejetait mes propos quand j'évoquais sa « petite sœur » se situait à un autre niveau. Thomas a pourtant tenu bon pour me signifier mon erreur, sans que je puisse l'entendre. Lorsque j'avais écrit pour lui *Lola* (6^{ème} séance), il avait rétorqué : « Mais nan↑, c'est pas [tɛki↑kO] ça » et avait essayé d'écrire à son tour le nom de son petit frère, sans y parvenir vraiment. « C'est Lola que tu écris ? », lui avais-je demandé ensuite : « Nan ! Mon bébé », avait-il répondu. Lors de la 14^{ème} séance, il avait à nouveau tenté de me faire entendre la vérité, qualifiant son petit frère ainsi : « [é] petit [gasI] ». Il avait ensuite écrit le prénom de Noah, réussissant cette fois à tracer un N majuscule reconnaissable, m'invitant à regarder cette trace (« [RegaR] »), regrettant de ne pouvoir l'écrire mieux (« Pfff. Mal écrit »).

Depuis, il me semble que je peux peut-être interpréter la persistance du signifiant « mon bébé » comme une façon pour Thomas de me signifier que Noah n'était pas une petite fille, ou au moins de ne plus dire « Lola » que j'entendais comme « petite sœur ». A propos de « Lola » et de son âge (séance 7), j'avais dit à Thomas : « Elle doit être toute petite ! », il

avait alors répondu : « Non. Mon bébé, [tapèl], Lola ». Plus loin encore dans ma surdité, je n'avais pas réalisé que, lorsqu'il me parlait d'un dessin sur lequel figuraient deux personnages (8^{ème} séance), Thomas avait nommé « Lola », représenté à gauche, en tâtonnant, essayant plusieurs fois de prononcer Noah, y arrivant presque. J'avais alors compris qu'il parlait de lui (j'entendais « moi »), et il avait fini par dire : « Mon bébé ». D'ailleurs, lors de la dernière séance, après cette rencontre avec sa mère, il n'était plus question de « mon bébé » mais d'un frère, lorsque Thomas en parlait : « **Lola c'est mon petit [sè]↑** ». Depuis, Thomas montre une envie de dire Noah comme moi, et le prononce de mieux en mieux.

Cette méprise, qui a duré si longtemps alors que Thomas, lorsque je réécoute certaines séquences, a tout fait pour que je comprenne, a un côté inquiétant. Une bonne leçon, pourrais-je conclure : alors que je prétendais vouloir être à l'écoute de Thomas, je n'avais pas pu l'entendre protester contre la violence de mes propos : « ta petite sœur ».

Puis, au cours de notre rencontre, j'ai demandé à sa mère comment Thomas avait réagi lors de la naissance de son petit frère : pendant les premiers jours, il lui aurait « fait la tête », avant de revenir vers elle. Depuis, Thomas passerait un peu moins de temps « collé » à ses parents, jouant beaucoup avec Noah. Sa mère m'a aussi décrit l'obstination de son fils, le fait qu'il ne pouvait entendre la parole de ses parents, et ne supportait pas de se faire gronder, se fâchant alors. Enfin, elle m'a dit que Thomas parlait très peu de lui à la maison, refusant de raconter ses journées à l'école.

Un récit autour de « tatate kiki »

Après cette rencontre avec sa mère, j'ai proposé à Thomas de construire une maison avec du carton. Il y a ensuite installé un garage, une voiture attribuée à sa mère, puis a construit une tour en Duplo, me demandant alors :

- T : « Voilà c'est [pai], [ze] mets où c'est [pai], sais pas le mets où. »
- C : « Alors, c'est quoi ? »
- T : « C'est [pai], [pawi]. »
- C : « Paris ? La tour Eiffel ? On peut la mettre à côté. Ça se passe à Paris ? »
- T : « Ouais. »
- C : « Qui est-ce qui habite à Paris ? »
- T : « Euh, sais pas. [pEtè] tata kiki↑ »
- C : « Tatate kiki elle habiterait à Paris ? »
- T : « Hum. » Thomas installe sa construction à côté de la maison.
- C : « Alors, toi tu es déjà allé à Paris ? »
- T : « Nan. »

La semaine suivante, j'ai ressorti cette maison et Thomas a décidé de continuer ce jeu :

- C : « Qu'est-ce qu'on pourrait lui faire à cette maison encore ? »
- T : « [JC], euh... [] [lévwatu]. »
- C : « Ah, oui. »

Thomas va prendre des Duplo pour figurer les voitures, et retrouve la tour qu'il avait utilisée la dernière fois :

- T : « Ah [pai], là c'est [pai], [léabitépai], ma, euh, tatate [éabitépai]. »
- C : « Tatate kiki elle habite Paris ? »
- T : « Oui. »
- C : « D'accord, et alors est-ce que tu es déjà allé chez elle ? »
- T : « Oui. Et la piscine. »
- C : « Elle a une piscine ? »
- T : « Oui. »

(...) Thomas cherche une voiture, dans les Duplo.

- C : « Alors, y'a la voiture de qui, là ? »
- T : « [vwatu] à tatate. »

Enfin, lors de la dernière séance, alors que Thomas parlait de sa voiture (dans la réalité), disant qu'elle était garée près de la mienne (« là-bas, à côté [vwatu] à [kwa] »), je lui ai fait remarquer combien les voitures semblaient compter pour lui. Il a répondu, après un silence : « Moi j'ai belle [vwatu], [jévwa] mmmon tatate, tata [pali], [toviC] tata, tatate titi ».

Ainsi, au cours de ces trois séances consécutives, Thomas a pu construire progressivement un récit, et raconter quelque chose qui lui tenait à cœur.

« Maman elle est amoureuse »

Malgré cette longue séquence de jeu dans lequel le père était « hors-jeu », l'amour de ses parents était très présent dans le discours de Thomas qui a dessiné, lors de la 14^{ème} séance, ses deux parents autour d'un cœur, évoquant ensuite la naissance d'un bébé, par « magie » :

- T : « [itè] bisou. Voilà ! »
- C : « Il s'embrassent. »
- T : « Ouais. [lamU]. [apèlé] magie, [apèlalB] c'est m... c'est ma maman, et bébé [manB]. »
- C : « Oui, après tes parents ont un bébé. »

Au cours de ce même dessin, alors qu'il représentait son père, Thomas a aussi pu me faire part d'un évènement bouleversant, ou peut-être d'un fantasme apeurant, parlant d'un accident : « Papa [zasinBvwatu]↑ ». Encore une fois, j'ai eu beaucoup de mal à comprendre cet énoncé, et Thomas a dû le répéter de nombreuses fois, faisant tout pour que je comprenne enfin, tout en manifestant son agacement. Après ce dessin, vecteur d'une parole forte, Thomas a demandé à jouer avec un puzzle à encastrement en bois (moyens de locomotion), et a mis en scène plusieurs accidents de voitures, avec notamment l'intervention des pompiers (« A l' [è], le feu ! ») et de l'ambulance.

Ainsi, le père, absent du discours de Thomas, était davantage évoqué, présent auprès de sa mère en tant que mari. Tomas exprimait souvent un lien très fort entre sa mère et lui, mais malgré cela, j'ai constaté en séance que Thomas acceptait ce partage entre la mère dont il parlait tant, et la femme de son père, dans ce couple amoureux. Cette séquence de la 16^{ème} séance m'a semblé assez évocatrice, quand, alors que je venais de modeler une femme selon ses critères, je lui ai demandé :

- C : « Alors, c'est qui cette dame ? »
- T : « Maman. »
- C : « C'est une maman ? »
- T : « Oui. »
- C : « Ou c'est TA maman ? »
- T : « Hum, pas, maman elle est amoureuse. »

Lorsque que j'ai évoqué, par le possessif « ta », le lien de possession qui apparaît souvent dans le discours d'un enfant (ma maman), Thomas a pu exprimer cette possibilité du partage de sa mère, qui était aussi amoureuse de son père, comme il l'a une fois de plus joué ensuite (la maman venant embrasser son mari et lui demander de lui faire l'amour).

Ainsi, dans ce partage de la mère, le père avait sa place dans le discours de Thomas.

En parallèle, lors de la dernière séance, il n'y avait pas de grand-mère avec la mère : le couple parental était uni. Les enfants et les parents étaient cependant toujours séparés, mangeant à deux tables différentes, une petite et une grande.

Rose pour les filles, bleu pour les garçons

J'ai déjà évoqué précédemment le questionnement de Thomas par rapport à la différence sexuelle, notamment exprimé par le jeu des robes, qu'il voulait aussi mettre au garçon, conscient de l'étrangeté de son geste.

Sur le plan linguistique, à part pour « ma maman » et « ma mamie », que Thomas nommait toujours ainsi (par exemple il a dit un jour être allé quelque part avec « papi et ma mamie »), Thomas n'utilisait presque que des pronoms masculins : « mon maison », « mon dent », « mon robe », « mon [vwatu] », « c'est mon mien (la maison) », et même « mon tatate », comme s'ils s'accordaient avec le possesseur. Je reprenais souvent ses énoncés sous la forme correcte, et j'ai remarqué ensuite quelques changements, l'apparition du féminin mais aussi de confusions : « belle maison », « la [HBb] », « là c'est belle gâteau » (avant, il disait « un gâteau »), « une [gasI] » (avant, il disait souvent « le petit [gasI] »). Y avait-il un lien à faire entre ces faits linguistiques et le questionnement de Thomas autour de la différence sexuelle ?

Lors des dernières séances, nous avons repris la pâte à modeler et quelques Playmobil, et j'ai repéré des éléments indiquant la construction de coordonnées œdipiennes chez Thomas.

Tout d'abord, j'avais remarqué auparavant que Thomas représentait toujours sa mère avec de longs cheveux, en jupe, et avec des bottes. Ces attributs féminins avaient une grande importance pendant le dessin, et Thomas les nommait souvent. Avec la pâte à modeler, il a ajouté au Playmobil qu'il identifiait comme la mère des boucles d'oreille. De plus, lorsque je modelais pour lui des personnages féminins, il a précisé qu'ils devaient porter du « [bUHalèv] » (rouge à lèvres).

Lors de la 17^{ème} séance, Thomas m'a dit que le bleu était pour les garçons. Puis, il a installé le garçon (Playmobil) dans le lit rose qu'il avait modelé pour les petites filles. Lorsque je l'ai interpellé (« Oh ! »), il a réagi ainsi :

- T : « [i] est dans lit [fi]. »
- C : « Il avait envie d'être avec les filles un petit peu ? »
- T : « Oui. »

Puis, il a joué le rôle d'une des petites filles, lui confectionnant des boucles d'oreille roses et l'habillant avec une robe rose : « [CfViti] met [lé] robe ». Plus tard, je lui ai demandé :

- C : « Et puis, le petit garçon comment il s'habille lui ? »
- T : « Euh... robe. »
- (...)
- C : « T'aimerais bien essayer une robe, toi, Thomas ? »
- T : « Nan, moi [Jè] bien les [fi]. »
- C : « T'aimes bien les filles ? »
- T : « Hum, moi mon [fE], [zé] pousser mon [fE]. »
- (...)
- C : « Ah, tu aimerais bien avoir les cheveux... » (je fais le geste d'avoir les cheveux longs)
- T : « Longs. » (avec beaucoup de plaisir dans la voix)
- (...)

Je mets le petit garçon dans le lit bleu : « Tu vois le petit garçon, hop, il est dans son lit de petit garçon »

- T : « Nan, est une [fi]. »
 - C : « C'est quoi la différence entre les filles et les garçons ? »
- Thomas met alors de longs cheveux roses au garçon, et le fait parler avec voix de fille.
- C : « Aaah. Le garçon il se déguise en fille ? »
 - T : « Hum. » (...) « Ah, [Csuizé] mets [lé] robe. » (il lui fait ensuite une robe bleue)

J'ai à nouveau demandé à Thomas quelle était la différence entre les filles et les garçons, et il m'a répondu par la nudité, jouant longuement la scène du garçon prenant sa douche (« [zépi] la douche »).

Cette étude s'arrête donc sur cette séquence, qui m'amène certaines questions. Thomas construit la différence sexuelle, se la représente clairement par les couleurs rose et bleu, par

les attributs féminins avec lesquels il aime jouer. Lorsque Thomas répète qu'il met une robe au garçon, qu'il est parfois une « [fi] », lorsqu'il dit qu'il aimerait avoir les cheveux longs, cela indique-t-il qu'il s'identifie davantage du côté féminin à cette période de sa vie ?

Conclusion

L'évolution principale que j'ai observée au cours de cette prise en charge est l'investissement de sa parole par Thomas, que j'entendais peu parler auparavant et souvent de façon floue. Au fur et à mesure des séances, Thomas me parlait de plus en plus, et sa parole me semblait davantage **adressée**. En effet, non seulement aujourd'hui Thomas me parle plus, mais il fait en sorte que je puisse le comprendre, en manifeste l'envie, ralentissant le débit de sa parole, répétant ses énoncés, ajoutant parfois des gestes et onomatopées pour compléter son message. Thomas attend un retour de ce qu'il m'adresse, ajoutant parfois « Hein ? » à la fin de ses phrases, ou bien répétant un énoncé jusqu'à ce que je lui réponde. Bien sûr, malgré cette ténacité à vouloir se faire entendre, il lui arrive de se montrer agacé par mon incapacité à le comprendre, et de finir par abandonner.

Ainsi, dans le cadre d'une parole plus posée, Thomas a pu faire certains progrès sur les plans articulatoire et linguistique¹. Au fur et à mesure des séances, le pronom personnel « je » est devenu plus présent dans son discours, alors que Thomas disait plutôt « Moi veux jouer » au cours des premières séances. Sa forme était variable entre [ze], [Je], et « je » : « [je] peux [ékRi] le nom à [kwa]↑ », « [zé] pas vu ma mamie », « Nan↑ je [papalé] ». Puis, ce « je » est devenu de plus en plus net, avec une articulation plus précise et assurée : « Je sais », « Je joue pas ». Cependant, dès lors que Thomas retournait dans une parole très rapide, souvent lorsqu'il semblait en position difficile, le « je » disparaissait : « Sais [pu] », « [vFsa] ! »

Par ailleurs, dans le cadre de cette prise en charge, Thomas a pu se saisir des signifiants de l'autre, des miens. Un exemple remarquable en est le « Ouais » que j'ai tendance à dire à la place du « Oui » et qu'il a commencé à utiliser à partir de la 9^{ème} séance.

Les variations constatées d'une phrase à l'autre, entre les moments où Thomas met tout en œuvre pour s'exprimer, utilisant le « je », et ceux où ses énoncés redeviennent confus, me font penser à une distinction qui existerait entre une parole plus adressée à

¹ En ce qui concerne l'évolution articulatoire et linguistique, se référer aux annexes, p.LIV.

l'autre, avec tous les efforts que Thomas fait pour que je comprenne, et une parole parfois « soumise », « obligée », qu'il ne donne pas : masquée, voilée par les substitutions phonétiques.

Enfin, Thomas a pu progressivement verbaliser son opposition et la tenir, notamment en me disant « [zépapalé] », ou bien me demandait de me taire : « [aèdepalé] ma mamie↑à [lopita]↓ ».

Ainsi, parallèlement à ce mouvement de parole vers l'autre, Thomas a pu apprendre à **dire non**, expérience qui lui a peut-être permis de **se dire** davantage par ailleurs.

Conclusion générale

Après avoir mené une réflexion sur notre rapport à la norme en orthophonie, sur ce qu'est l'orthophonie et sur les origines de cette profession, nous avons centré notre propos sur la recherche d'une pratique : comment mettre de côté des objectifs normatifs pour accueillir le patient, tout en tenant compte de son symptôme ? Comment pouvons-nous orienter le travail de façon à le rendre sujet de cette prise en charge, que nous nous refusons à nommer « rééducation » ?

Au terme de la présentation de ces deux études de cas, il nous semble que l'approche que nous avons proposée pour ces prises en charge et l'analyse que nous en avons faite nous permet d'établir quelques éléments de réponse à nos questionnements.

Thomas a 6 ans et demi, et Savana 8 ans et demi. L'un est scolarisé en CP, l'autre en CE1. Tous deux sont accueillis en orthophonie du fait d'une problématique autour du langage, même si elle n'est pas forcément au premier plan.

Mais il ressort deux situations bien différentes entre ces deux enfants, du point de vue de leur rapport à la parole et au discours de l'autre (Autre ?). Dans un cas, celui de Thomas, nous avons pu situer son rapport à la parole dans son lien à l'autre : cet enfant, qui allait parfois jusqu'à fermer sa bouche, refusait de donner sa parole et donc d'entrer dans la demande. Ne parvenant pas à s'opposer à l'autre, à s'extraire de sa demande, il s'en défendait comme il le pouvait. Dans cette position, entendre la parole de l'autre, dont la demande est comme insupportable, semble compliqué. La dynamique des séances et le travail proposé lui ont toutefois permis, en séance, de s'inscrire dans la parole en tant que sujet, une parole davantage adressée à l'autre, et qui ne dit pas tout puisque lui-même a pu progressivement prendre un certain recul par rapport à la demande de l'autre : lui dire non. Dans l'autre cas, celui de Savana, nous avons repéré plusieurs niveaux de parole. Par une expression singulière des affects, elle parlait des émotions sans verbaliser les siennes. Elle avait souvent un discours sur les autres : était-ce une manière de parler d'elle ? Nous avons également remarqué son attachement à la forme de la langue. Des énoncés qu'elle répétait régulièrement (tels « J'ai mal au ventre », « C'est marqué quoi » ou « Je me suis trompée ») venaient dire quelque chose. D'autres signifiants se répétaient, de l'ordre d'une défense contre l'angoisse. Par ailleurs, Savana semblait adhérer au discours de l'autre, accrochée à sa demande, sans pouvoir s'en déprendre.

Quelle est alors la cohérence de notre intervention par rapport aux objectifs de notre recherche ?

Ces deux prises en charge ont été porteuses d'expériences riches quant à la place que nous prenons par rapport au patient en orthophonie. Ainsi, chacune de notre côté, nous avons dans un premier temps fait l'expérience d'une impasse, celle dans laquelle le praticien peut mettre l'enfant en insistant sur son « vouloir », inconsciemment guidé par une norme. Par exemple, lors des séances au cours desquelles ils jouaient au jeu de l'oie, Charlotte voulait terminer le jeu, recommencer là où ils s'étaient arrêtés la fois précédente alors que Thomas remettait de façon répétée son pion à la case départ. Pourquoi ce besoin d'une fin ? De même, au début de l'année, Mélanie interrogeait constamment le sens des mots émis par Savana, enfant pour qui le symbolique fonctionne de lui-même... Par l'expression de ce vouloir arbitraire, nous développons chez l'enfant des résistances. Mais au travers de notre réflexion sur la place de l'orthophoniste en séance, nous avons pu changer progressivement notre position, et en constater les effets.

Ainsi, il est en permanence question d'ajustements, parfois de tâtonnements, toujours en fonction du sujet accueilli. Il en ressort la violence d'une place trop « frontale » : le thérapeute du langage, en face à face avec son patient, n'a-t-il pas une présence gênante ? Il nous semble primordial de porter un regard sur nos patients, mais sans pour autant devenir envahissant. Ainsi, alors que Thomas a pu demander à s'extraire du regard de Charlotte (« [fèm] les yeux ! »), Mélanie a fait l'expérience difficile de rester présente auprès de Savana, dans l'attente, sans rien faire. Pouvoir être aux côtés du patient, laisser un espace pour la pensée, ne rien faire sans ressentir que ce retrait pourrait annuler notre présence : l'orthophoniste a aussi à se détacher de nombreuses choses, à prendre conscience de sa part d'angoisse et en prendre acte. Avec Savana, qui fonctionne de façon singulière, il a fallu que Mélanie, en quête d'une compréhension inaccessible, d'une clef pour l'apaiser, consente finalement à accepter cette enfant telle qu'elle est, tout en accueillant cette souffrance inexplicable.

De plus, nous avons compris qu'accueillir le patient en tant que sujet impliquait en premier lieu de ne pas avoir d'attente pour lui, et d'accepter de ne pas tout maîtriser. Mais encore, pour entendre ce qui se dit en séance, il faut pouvoir se défaire au mieux possible d'un savoir à propos du patient qui viendrait d'autrui et qui participe à l'émergence de pré-supposés de l'orthophoniste à l'encontre de son patient. Ainsi, au cours de la prise en charge avec Thomas, c'est du fait de ce savoir, non construit à partir du discours de

l'enfant, que Charlotte a été si longtemps incapable de l'entendre alors qu'il répétait à sa façon que Noah n'était pas une sœur, mais un frère. Quant à Mélanie, de par sa volonté d'aider Savana à limiter ses activités répétitives, elle l'a souvent orientée, dans le « choix » de ses activités, dans un contrôle du déroulement des séances. L'approche qu'elle a recherchée tout au long de l'année auprès de cette enfant a notamment reposé sur le fait de lâcher ses propres objectifs en tant qu'ils ne correspondaient pas toujours à la structuration de Savana.

Enfin, au-delà de ces considérations, nous avons fait l'expérience d'« être » orthophoniste, de ce qui émanait profondément de nous en séance, dans un sens positif comme négatif. Être sollicité en tant que personne par l'enfant, être retranché parfois dans ses propres limites et les découvrir ainsi, tout cela implique bien pour le thérapeute du langage de pouvoir travailler avec sa subjectivité. Mais aussi, il s'agit pour lui de pouvoir laisser certains bagages à la porte de son bureau. Un travail sur soi ne peut être que profitable à une telle posture en prise en charge. Par ailleurs, les échanges que nous avons eus avec d'autres professionnels à propos des enfants pris en charge cette année nous amènent à penser cette prise de recul comme partie intégrante d'un tel travail.

En somme, notre travail témoigne de la singularité de chaque rencontre en orthophonie, au-delà des classifications de « troubles » qui masquent la dimension du sujet. Les liens effectués entre ces deux enfants nous montrent également combien, de la norme au hors norme, il est question d'une même position à rechercher par chaque praticien. C'est d'ailleurs dans cette idée qu'il nous semble que ce que nous retenons de cette recherche peut être envisagé pour tout patient, quels que soient son âge, son symptôme, sa demande. Ainsi, s'ouvre devant nous la possibilité de se construire une identité en tant qu'orthophoniste, propre à chacun, mais dans une certaine unité.

En conclusion, après avoir exposé ces « pistes » que nous avons retenues de cette expérience clinique, il nous semble finalement avoir ouvert un champ de questions riches de conséquences pour les praticiennes que nous devenons. Une d'entre elles reste en suspens : si les enfants que nous avons rencontrés cette année ont su nous dire et nous montrer nos erreurs, qu'en est-il lorsque le patient n'a pas la possibilité de s'exprimer ainsi ?

Bibliographie

Ouvrages de référence :

- Abbé de l'épée, C-M.** (1784). *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience.* Paris : Fayard, 1984.
- Balint, M.** (1960). *Le médecin, son malade et la maladie,* Paris : PUF.
- Baylon, C et Fabre, P.** (1990). *Initiation à la linguistique.* Paris : Nathan.
- Benveniste, E.** (1964). *Problèmes de linguistique générale I.* Paris : N.R.F.
- Blanchet, A. et Gotman, A.** (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan.
- Canguilhem, G.** (1952). « Le normal et le pathologique ». In *La connaissance de la vie – Deuxième édition revue et augmentée.* Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1967.
- Clarac, F. et Ternaux, J-P.** (2008). *Encyclopédie historique des neurosciences : du neurone à l'émergence de la pensée.* Paris : De Boeck.
- Clément, C.** (2002). *Claude Lévi-Strauss.* Paris : PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Cléro, J-P.** (2002). *Le vocabulaire de Lacan.* Paris : Ellipses.
- De Firmas, C.** (2008). *Les Marqueurs Transversaux : repères pour la clinique orthophonique.* Paris : Jouve.
- De La Monneraye, Y.** (1991). *La parole rééducatrice.* 2^{ème} édition. Paris : Dunod, 2004.
- Devereux, G.** (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement.* Paris : Flammarion.
- Diderot, D.** (1749). *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient ; Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent.* Paris : Flammarion (2000 : nouvelle édition, Hobson, M. et Harvey, S.).
- Dubois, G.** (1990). *Langage et communication.* Paris : Masson.
- Dubois, G.** (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage.* 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001.
- Dubois, J., Giacomo, M.** et col. (1994). *Linguistique et sciences du langage.* Paris : Larousse, 2007.
- Dubois, G., Kuntz, J-P.** (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage,* Paris : Masson.
- Durandeaux, J.** (1982). *Poétique analytique- Des langues et des discours dans la psychanalyse.* Paris : Seuil.
- Estienne, F.** (2002). *La rééducation du langage de l'enfant. Savoir-faire-dire-être.* Paris : Masson.
- Freud, S.** (1920). *Essais de psychanalyse.* Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1970.

- Freud, S.** (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : PUF, 1978.
- Freud, S.** (1917). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1971.
- Freud, S.** (1900). *L'interprétation du rêve*, traduction inédite par Jean-Pierre Lefebvre. Paris : Seuil, 2010.
- Hagège, C.** (1985). *L'homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Librairie Arthème Fayard, 1991.
- Itard, J.** (1994). *Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia.
- Kremer, J-M. et Lederlé, E.** (2009). *L'orthophonie en France*. 6^{ème} édition. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Lacan, J.** (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien.
- Lacan, J.** (1938-1980). *Autres écrits*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 2001.
- Lacan, J.** (1974). *Le triomphe de la religion*. Paris : Seuil, 2005.
- Lacan, J.** (1953-1954). *Le Séminaire Livre I – Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil, collection « Points Essais », 1975.
- Lacan, J.** (1955-1956). *Le séminaire Livre III – Les psychoses*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1981.
- Lacan, J.** (1957-1958). *Le Séminaire Livre V – Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1998.
- Lacan, J.** (1960-1961). *Le Séminaire Livre VIII – Le transfert*. Paris : Seuil, collection du Champ Freudien, 1991.
- Lacan, J.** (1964). *Le Séminaire Livre XI – Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1973.
- Lacan, J.** (1973). *Le Séminaire Livre XX – Encore*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien, 1998.
- Mannoni, M.** (1981). *L'enfant arriéré et sa mère : étude psychanalytique*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M.** (1967). *L'enfant, sa « maladie » et les autres*. Paris : Seuil, collection du Champ freudien.
- Mann, T.** (1947). *Docteur Faustus* - dans la traduction française de L. Servicen, Paris : Albin Michel, 1950.
- Miller, J.-A.** *Biologie lacanienne et événement de corps*. Paris : Seuil, 2000.
- Sacks, O.** (1996). *Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*. Paris : Seuil.
- Saussure, F.** (1913). *Cours de linguistique générale*. Paris : Grande Bibliothèque Payot, 1985.
- Tain, L.** (2007). *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession*. Rennes : Ecole Nationale de la Santé Publique.

Articles de référence :

Capriotti-Brisou, C., Faber, A., Laborie, F., Léon, P., Strauss, M., Thibaudeau, L. (1993). *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler ?).

Deltombe, H., Laurent, E. (2002). *Groupe petite enfance, bulletin n°18* (Un symptôme à quoi ça sert ?).

Garcia-Fons, T. (2006). L'enfant, les troubles. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence n°66*. Paris : Erès.

Heral, O. (2004). *Note historique. Contribution à l'histoire de l'orthophonie en France : Marc Colombat de l'Isère (1797-1851), les maladies de la voix et les vices de la parole*. Paris : Masson, J. Réadapt. Méd., 23, n°1-2.

Lacan, J. (1975). La troisième, *Lettres de l'Ecole freudienne n°16*.

Miller, J.-A. (1984). C.S.T. *Ornicar ? n°29*, Paris : Navarin, collection du Champ freudien.

Miller, J.-A. (2001). Qu'est-ce qu'être lacanien. *Quarto n°74*.

Actes de congrès :

Chatenay, G. *Les symptômes du chiffre*. Intervention lors de journées de formation organisées par la SROPL à La Baule, les 9 et 10 novembre 2007.

Garcia-Fons, T. *Troubles et normes dans le lien social aujourd'hui*. Intervention lors de la journée de réflexion du 12 septembre 2008 à Buxerolles, proposée par le SROCPL : « La mission de l'orthophoniste aujourd'hui. Comment se positionne l'orthophoniste face aux troubles ? »

Pirard-Le Poupon, J. (2002). « Le symptôme objecteur du sujet dyslexique ». In *De la place (re)trouvée à la trace écrite*. Journées d'Etudes Théorico-Cliniques de l'I.P.E.R.S. (11 et 12 octobre 2002, Paris).

Togawa, K. (1992). « La société japonaise, symptôme réussi ? ». In *La normalité comme symptôme*. Fondation Européenne pour la Psychanalyse, Paris : Point Hors Ligne.

Dictionnaires :

Boillot, H. (sous la direction de). (2007). *Petit Larousse de la philosophie*. Tours : Larousse.

Chemama, R. et Vandermersch, B. (sous la direction de). (1998). *Dictionnaire de la psychanalyse*. 3^{ème} édition. Paris : Larousse.

Delamare, J. et Garnier, M. (2009). *Dictionnaire illustré des termes de médecine*. 30^{ème} édition. Paris : Maloine.

Merlet, P. (sous la direction de). (1905). *Le Petit Larousse grand format*. 100^{ème} édition. Paris : Larousse, 2005.

Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 3. Paris : Le Robert, 2006.

Rey-Debove, J. et Rey, A. (sous la direction de). (2011). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.

Mémoires d'orthophonie :

Beuparlant, A-C. (1999). *Le doute de l'orthophoniste. En quête d'une éthique professionnelle*, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'Orthophoniste, Université de Nantes.

Raymond, S., Reynes, A., Sagnac, S., Sauvade, V. (2002). *L'inconscient dans la rencontre clinique, structure et transfert : des repères pour l'orthophonie*, mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'Orthophoniste, Université de Toulouse.

Glossaire¹

^I **Sujet** : Distinct de l'individu tel que nous le percevons ordinairement, le sujet est ce qui est supposé par la psychanalyse dès lors qu'il y a désir inconscient, un désir pris dans le désir de l'Autre, mais dont il a néanmoins à répondre. Le sujet, en psychanalyse, est le sujet du désir que Freud a découvert dans l'inconscient. Ce sujet du désir est un effet de l'immersion du petit d'homme dans le langage.

^{II} **Discours** : Organisation de la communication, principalement langagière, spécifique des rapports du sujet aux signifiants et à l'objet, qui sont déterminants pour l'individu et qui règlent les formes du lien social. Tout discours s'adresse à un autre, même si ce n'est pas une personne particulière ; et il s'adresse à cet autre d'une certaine place, en un certain nom, que ce soit en son nom propre ou au nom d'un tiers.

Dès sa venue au monde, le petit d'homme est plongé dans un bain de langage qui lui préexiste et dont il aura à supporter la structure dans son ensemble comme discours de l'Autre. Ce discours est déjà connoté de ses points forts où s'expriment demande et désir de l'Autre à son endroit, discours dans lequel il occupe primordialement la place d'objet.

^{III} **Moi** : Siège de la conscience et des manifestations inconscientes, Freud le décrit comme une partie du ça qui se serait différenciée sous l'influence du milieu extérieur. Instance du registre imaginaire par excellence, donc des identifications et du narcissisme.

^{IV} **Surmoi** : Instance de notre personnalité psychique dont le rôle est de juger le moi. C'est une intériorisation de l'autorité parentale. Le surmoi de l'enfant s'édifie d'après le surmoi parental.

^V **Ça** : Instance psychique en relation étroite et conflictuelle avec les deux autres instances, le moi et le surmoi, qui en sont des modifications et des différenciations. Pour Freud, le ça est inconscient et inconscient, il est le noyau de notre être.

^{VI} **Registres du réel, symbolique, imaginaire** : Ensemble terminologique introduit par Lacan qui vient dire qu'on ne peut penser l'imaginaire que dans ses rapports avec le réel et le symbolique. Lacan les représente par trois ronds de ficelle noués borroméennement, c'est-à-dire d'une manière telle que, si l'on défait l'un des ronds, les autres se défont aussi.

En tant que structure inconsciente, l'**ordre symbolique** est à distinguer dudit symbolisme habituellement attaché à un objet déterminé, tel le drapeau d'une nation, qui s'inscrit dans l'ordre symbolique mais ne le représente pas en tant que structure. La psychanalyse a très tôt reconnu l'ordre symbolique par sa primauté dans la mise en œuvre des signifiants qui conditionnent le

¹ Toutes les définitions sont issues de : Chemama, R. et Vandermersch, B. (sous la direction de). (1998). *Dictionnaire de la psychanalyse*. 3^{ème} édition. Paris : Larousse.

symptôme, et comme étant le véritable ressort du complexe d'Œdipe. Le symbolique, désignant ce qui a été perdu ou ce qui fait défaut, inscrit dans l'expérience humaine la fonction du manque.

L'**imaginaire** est à entendre à partir de l'image. C'est le registre du leurre, de l'identification. Dans la relation intersubjective, quelque chose de factice s'introduit toujours qui est la projection imaginaire de l'un sur le simple écran que devient l'autre. C'est le registre du moi avec ce qu'il comporte de méconnaissance, d'aliénation, d'amour et d'agressivité dans la relation duelle. Le **stade du miroir** ne peut être compris que comme la règle de **partage** entre l'**imaginaire**, à partir de l'image formatrice mais aliénante, et le **symbolique**, à partir de la nomination de l'enfant, car le sujet ne saurait être identifié par rien d'autre qu'un signifiant, qui dans la chaîne symbolique renvoie toujours à un autre signifiant. C'est parce que l'enfant est porté par une mère qui le regarde et le nomme, qu'il prend son rang dans la famille, dans la société, dans le registre symbolique.

Le **réel**, c'est ce que l'intervention du **symbolique** pour un sujet **expulse** de la **réalité**. Il n'est pas cette réalité ordonnée par le symbolique, appelée par la philosophie « représentation du monde extérieur ». Mais il revient dans la réalité à une place où le sujet ne le rencontre pas. Défini comme l'**impossible**, il est ce qui ne peut être complètement symbolisé dans la parole ou l'écriture et, par conséquent, ne cesse pas de ne pas s'écrire.

« *Ce qui n'est pas venu au jour du symbolique réapparaît dans le réel.* » (Lacan, J., *Ecrits*)

Pour que le réel ne se manifeste plus d'une manière intrusive dans l'existence du sujet, il est nécessaire qu'il soit tenu en lisière par le symbolique, comme dans le rêve. Pour cela, est nécessaire la **reconnaissance du symbolique** par le sujet, reconnaissance qui suppose la **castration** et l'assomption de la **fonction paternelle**. Ordinairement, c'est la mère qui incarne le réel, et ce réel attend l'intervention symbolique du père, qui évite à l'enfant d'être à la merci du désir de la mère. Lorsque cette intervention n'opère pas, les signifiants de la paternité et de la castration réapparaissent dans le réel pour un sujet qui en ignore le sens et ne peut pas les interpréter. Dans la psychose, le sujet récusé la castration (c'est la forclusion de la fonction symbolique du père), qui va apparaître dans le réel sous la forme de l'hallucination.

VII Autre : L'élaboration des instances intrapsychiques s'accompagne nécessairement, pour la psychanalyse, d'une attention au rapport du sujet à l'autre, ou à l'Autre.

Une première dimension de l'altérité se dégage en tant que l'enfant constitue son moi, avec toute une dimension de méconnaissance, à travers des mécanismes d'identification à l'image de l'**autre**. L'identification imaginaire, source d'agressivité autant que d'amour, qualifie une dimension de l'autre où l'altérité d'une certaine façon s'efface.

Une seconde dimension de l'altérité doit y être opposée, une altérité qui ne se résorbe pas, un **Autre** qui n'est pas semblable et que Lacan écrit avec un A majuscule, pour le distinguer du partenaire imaginaire, du petit autre. Au-delà des représentations du moi, au-delà aussi des identifications imaginaires, le sujet est pris dans un ordre radicalement antérieur et extérieur à lui,

dont il dépend même quand il prétend le maîtriser, et qui le détermine. L'Autre dans le sujet n'est pas l'étranger ou l'étrangeté, il constitue fondamentalement ce à partir de quoi s'ordonne la vie psychique. L'Autre c'est à la fois la loi qui nous sépare de la Chose, et cette jouissance elle-même en tant qu'interdite.

Par sa place dans le discours de la mère, le père est l'Autre dont l'évocation empêche de confondre les générations, de laisser subsister une relation seulement duelle entre la mère et l'enfant. La mère elle-même, inaccessible du fait de la prohibition de l'inceste, incarne, en tant qu'objet radicalement perdu, l'altérité radicale.

C'est de l'Autre qu'il s'agit dans ce que dit le sujet, fût-ce sans le savoir. Mais aussi, c'est à partir de l'Autre qu'il parle et qu'il désire : le désir du sujet, c'est le désir de l'Autre.

^{VIII} **Symbole** : Élément des échanges et représentations humains, qui a apparemment une fonction de représentation mais qui est, plus fondamentalement, constitutif de la réalité humaine elle-même. Au sens de la psychanalyse, est **symbolique** ce qui manque à sa place. La **fonction symbolique** est une fonction complexe et latente qui embrasse toute l'activité humaine, comportant une part consciente et une part inconsciente, qui est attachée à la fonction du langage et plus spécialement à celle du signifiant.

^{IX} **Aliénation** : Opération qui instaure la division originaire du sujet, en tant qu'elle pose un choix qui comporte toujours une perte.

^X **Nom-du-Père** : Produit de la métaphore paternelle, qui attribue la fonction paternelle à l'effet symbolique d'un signifiant. Dans le rapport intersubjectif entre la mère et l'enfant, un imaginaire se constitue, et c'est dans la parole de la mère que se fait l'attribution du responsable de la procréation. Cette parole est l'effet d'un pur signifiant, le Nom-du-Père, l'effet d'un nom à la place du signifiant phallique.

^{XI} **Jouissance** : Différents rapports à la satisfaction qu'un sujet désirant et parlant peut attendre et éprouver de l'usage d'un objet désiré. La jouissance, pour la psychanalyse, est une notion complexe qui ne trouve sa rigueur qu'à être située dans l'intrication du langage avec le désir chez le « parlêtre ». La jouissance concerne le désir, et précisément le désir inconscient ; cela montre combien cette notion déborde de toute considération sur les affects, émotions et sentiments, et pose la question d'une relation à l'objet qui passe par les signifiants inconscients. La jouissance s'oppose alors au plaisir, qui abaisserait les tensions de l'appareil psychique au niveau le plus bas. La jouissance ne peut être conçue comme satisfaction d'un besoin apportée par un objet qui le comblerait. Pour Freud, déjà, l'étoffe de la jouissance était la même que celle du langage. Dès le départ, la jouissance intriquée au langage est marquée par le manque et non par la plénitude de l'Être. Ce manque n'est pas insatisfaction : si la jouissance fait languir l'Être, c'est qu'elle ne lui donne pas la substance attendue et qu'elle ne fait de l'Être qu'un effet de « langue », de dit.

Annexes

Sommaire des annexes

Questions posées aux les étudiants lors des 1^{ers} et 2^{nds} entretiens	I
Les compétences actuelles de l'orthophoniste	II
Tableaux d'analyse des entretiens avec les étudiants	III
Question 1	III
Question 2	VIII
Question 2 bis.....	X
Question 3	XVI
Question 4	XX
Question 5	XXIII
Question 6	XXVI
Question 7	XXXII
Question 8	XXXVII
A propos de Savana	XLV
« Le Moulin des Roches ».....	XLV
Eléments d'anamnèse.....	XLV
Scolarité.....	XLVII
Parcours de soin	XLVII
Observations orthophoniques.....	XLIX
A propos de Thomas	LII
Données de l'année 2009/2010	LII
Observations orthophoniques	LII
Déroulement chronologique de la prise en charge	LIII
Les progrès sur le plan articulatoire et linguistique	LIV
Dessins de Thomas	LV

Légende des entretiens

- Les entretiens de septembre figurent en noir, ceux de mars en bleu.
- Les (...) correspondent à des ellipses et les ... à des hésitations.

Questions posées aux étudiants lors des 1^{ers} et 2^{nds} entretiens

1. Comment définirais-tu l'orthophonie ?
2. Qu'est-ce qu'un orthophoniste pour toi ?
Y a-t-il parmi les termes suivants certains qui sont en cohérence avec ta conception du métier d'orthophoniste : rééducateur, thérapeute, praticien, éducateur, clinicien, pédagogue, ou autre ?
3. Comment définis-tu la langue, le langage, la parole, le discours ?
4. Notre profession a largement évolué depuis les premiers apports de Madame Borel-Maisonny : penses-tu que le terme d'orthophoniste reflète toujours la réalité de notre métier ?
5. Qu'est-ce que le radical *ortho* signifie pour toi (lorsqu'il est rattaché au terme orthophoniste) ?
6. Au cours de tes stages, que ce soit pendant les prises en charge ou en dehors, retrouves-tu ce signifiant *ortho* au quotidien ?
7. Quelle est l'origine de cet *ortho* ?
8. Comment te situes-tu par rapport à ce signifiant ?
9. Pour terminer, cette discussion t'évoque-t-elle autre chose ? As-tu des questions ?

Les compétences actuelles de l'orthophoniste

D'après l'article R4341-3³⁴⁷ du code de la santé publique, relatif aux actes professionnels des orthophonistes :

« L'orthophoniste est habilité à accomplir les actes suivants :

1. Dans le domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite :
 - a. La rééducation des fonctions du langage chez le jeune enfant présentant un handicap moteur, sensoriel ou mental ;
 - b. La rééducation des troubles de l'articulation, de la parole ou du langage oral, dysphasies, bégaiements, quelle qu'en soit l'origine ;
 - c. La rééducation des troubles de la phonation liés à une division palatine ou à une incompétence vélo-pharyngée ;
 - d. La rééducation des troubles du langage écrit, dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, et des dyscalculies ;
 - e. L'apprentissage des systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication.

2. Dans le domaine des pathologies oto-rhino-laryngologiques :
 - a. La rééducation des troubles vélo-tubo-tympaniques ;
 - b. La rééducation des fonctions oro-faciales entraînant des troubles de l'articulation et de la parole ;
 - c. La rééducation et la conservation de la voix, de la parole et du langage, la démutisation et l'apprentissage de la lecture labiale, y compris dans le cas d'implants cochléaires ou d'autres dispositifs de réhabilitation ou de suppléance de la surdité ;
 - d. La rééducation des troubles de la déglutition, dysphagie, apraxie et dyspraxie bucco-linguo-faciale ;
 - e. La rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle pouvant justifier l'apprentissage des voix oro-oesophagienne ou trachéopharyngienne et de l'utilisation de toute prothèse phonatoire.

3. Dans le domaine des pathologies neurologiques :
 - a. La rééducation des dysarthries et des dysphagies ;
 - b. La rééducation des fonctions du langage oral ou écrit liées à des lésions cérébrales localisées, aphasie, alexie, agnosie, agraphie, acalculie ;
 - c. Le maintien et l'adaptation des fonctions de communication dans les lésions dégénératives du vieillissement cérébral. »

³⁴⁷ Article R4341-3 du code de la santé publique, version abrogée (8 août 2004) du décret numéro 2002-721 du 2 mai 2002 relatif et à l'exercice de la profession d'orthophoniste du code de la santé, disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr>.

Question 1 : Comment définirais-tu l'orthophonie ?

	Une définition plus ou moins personnelle	Diversité de patients/de pathologies	Au carrefour de différents domaines	Notion d'aide
Etudiant 1	« une discipline qui... aurait pour but... d'aider les personnes dans leur communication vis-à-vis des autres ... pour les aider à se sentir mieux et ... à évoluer. »		« J'ai eu un entretien avec une dame qui m'avait posé cette question-là, et (...) je trouvais que ma réponse (...) était bidon. (...) j'sais pas j'trouve que c'est un métier qui touche à tellement de domaines que... j'aurais du mal à sortir une phrase qui résume... un peu tout... tout ce que ça rassemble. » « Je suis quasiment certain que si tu poses cette question à des orthophonistes, ils ont aussi du mal à répondre (...). Etant donné qu'on est à un carrefour (...) entre... l'éducatif, le thérapeutique, après... qui touche à la psycho, à la neuro... (...). Du coup tu prends un peu de tout mais faut pas trop non plus... aller vers un de ces courants, (...) sortir de ton champ de compétences. » « moi c'est ce qui m'a intéressé, dans les études en tout cas, et dans le métier, d'avoir tous ces aspects-là différents. »	« d'aider les personnes » « pour les aider à se sentir mieux »
Etudiant 2	« c'est... avant tout... une activité de soin... centrée sur le langage... sous toutes ses formes . Ça ce serait le cœur du métier » « ce serait avant tout d' aider quelqu'un (...) dans... son rapport au langage, sa maîtrise du langage... la satisfaction... qu'il en tire ... quelqu'un qui... souffre de... d'un manque à ce niveau-là. » « dans le domaine du soin... centré sur (...) tout ce qui permet à quelqu'un de s'inscrire... dans une société, dans un groupe, enfin d'y trouver sa place et puis de... de s'exprimer aussi comme individu à part entière... et de trouver (...) un bien-être suffisant là-dedans. »	« après il y a... des déclinaisons dans... des secteurs très... divers et... parfois très éloignés ... les uns des autres »		« avant tout d'aider quelqu'un » « quelqu'un qui... souffre »

Une définition plus ou moins personnelle	Diversité de patients/de pathologies	Au carrefour de différents domaines	Notion d'aide
--	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------

Etudiant 3	<p>« l'orthophonie c'est un métier... relationnel » « moi mon intérêt là-dedans c'est de pouvoir rééduquer des patients... plutôt adultes. » « c'est une prise en charge individuelle de patient. »</p>	<p>« un métier (...) qui permet de rééduquer tous types de patients, enfin vraiment c'est un métier très varié » « un métier (...) qui prend tous types de patients que ce soit des enfants des adultes » « on peut rééduquer des articulations, des bégaiements, des personnes aphasiques, des personnes qui ont un traumatisme crânien, des AVC (...), les personnes laryngectomisées, les personnes âgées... enfin c'est un métier très polyvalent. »</p>		<p>« c'est un métier... qui aide la personne » « aider les personnes à avancer, à aller mieux, à partir du moment où ils sont motivés, où ils ont envie, où ils ressentent le besoin d'être aidés. C'est pour aller mieux au quotidien. »</p>
Etudiant 4	<p>« l'orthophonie pour moi c'est une façon d'aider les gens, c'est plus qu'un métier c'est... pour moi une vocation presque. (...) c'est une façon d'aider les gens et de, de les soutenir, d'être dans une relation (...) qui touche au langage et dans laquelle tu peux aider... des personnes sur tous les plans » « j'veux pas le définir en technique mais... après on peut définir en technique, oui c'est (...), une relation où tu vas aider la personne, dans le langage, (...) qui touche à la communication et qui entraîne (...) des relations interpersonnelles, des relations d'aide. » « j'ai l'impression que ça fera partie de ma vie, (...) que pour nous tous ce sera plus qu'un travail dans le sens où (...) tu incorpores de ce que tu es dans ton boulot en fait, j'ai l'impression que c'est, toi tous les jours qui feras ta profession et que tu auras beau avoir appris plein de choses, c'est aussi de ce que tu es que tu donnes en rééducation, je le</p>	<p>« quelque chose qui touche à tous les âges » « une relation où tu vas aider la personne, dans le langage, qu'il s'agisse des enfants pour du langage oral, pour du langage écrit..., des adolescents, des adultes pour des pathologies diverses »</p>		<p>« l'orthophonie pour moi c'est une façon d'aider les gens et de, de les soutenir, d'être dans une relation qui (...) » « des relations d'aide. »</p>

Une définition plus ou moins personnelle	Diversité de patients/de pathologies	Au carrefour de différents domaines	Notion d'aide
--	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------

	conçois comme ça donc j'ai l'impression (...) qu'on est obligé d'avoir, enfin de l'intégrer un peu dans notre vie quoi, et que ça fera partie de nous toujours. »			
Etudiant 5	<p>« c'est une profession paramédicale, ce qui implique...pour moi une prise en charge, une rééducation... quand même assez... cadrée, protocolaire. »</p> <p>« c'est pas de l'enseignement c'est de la rééducation c'est de l'accompagnement, c'est différent. »</p> <p>« Pour moi c'est pas de la thérapie, (...) on en fait un peu (...) parce qu'on touche à l'humain et qu'à partir de là, il faut quand même avoir un minimum de psychologie, mais c'est plus de la thérapeutique. On (...) a un côté technique (...). Et on a un côté (...) un peu plus humain (...) qui permet de (...) s'adapter à chaque patient, (...) au niveau de sa personnalité, de ses envies, de ses besoins, (...) et puis de faire en sorte que l'objectif soit l'objectif du patient et non pas le nôtre. Mais on n'est pas (...) dans le médical, on est dans le paramédical, et ça j'trouve que c'est important. »</p>	<p>« tu peux aller du nourrisson à la personne âgée »</p> <p>« c'est évidemment tout ce qui a trait au langage oral, écrit, mais aussi la communication..., avec ces liens d'attention, de mémoire, et cetera (...) ça peut être lié aussi aux troubles (...) du raisonnement de la logique tout ce qui... va avec la dyscalculie donc tous les dys en fait dyslexie dysorthographe dysphasie dyscalculie, dysarthrie. »</p> <p>« tu peux aller de la neuro au trouble purement articulaire, ou alors au trouble psychologique voire psychiatrique. »</p>		
Etudiant 6	<p>« je dirais un tiers... d'improvisation, un tiers... de rencontre et... un tiers aussi d'analyse. »</p> <p>« langage et communication (...) sont à la base du métier, et la relation à l'autre. (...) J'pense que c'est trois choses importantes dans notre métier. »</p>		<p>« C'est un métier au carrefour (...) de plusieurs professions, donc c'est là aussi où nous des fois on a du mal à se positionner, mais (...) si on revient toujours à l'origine du métier, le langage la communication et la relation à l'autre, (...) on arrive toujours à se recentrer et à être dans l'orthophonie, d'être clair avec soi-même. »</p>	

Une définition plus ou moins personnelle	Diversité de patients/de pathologies	Au carrefour de différents domaines	Notion d'aide
--	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------

Etudiant 7	« un métier paramédical (...) mais ça fait un peu définition apprise par cœur, avec... du relationnel, de la communication, du langage, (...) avec... sans doute une volonté... d'améliorer une situation qu'on considère à la base comme pathologique. »			
Etudiant 8	« Vaste question... je, j'y arrive pas. » « Je ne sais pas par quel bout commencer..., comme un, une profession servant à..., je ne sais pas si ça sert, je ne sais même pas si c'est utile (...) j'ai l'impression que, certes nous sommes du côté de la langue, des fois on est là juste j'y pense pour apaiser, dire que oui effectivement linguistiquement tout va bien, linguistiquement j'entends, mais que en fait notre champ d'action il s'étale au-delà de ça et il s'inclut dans une dynamique relationnelle pour moi, et des fois même si a priori les outils linguistiques sont présents, on a peut-être une intervention quand même sur le plan de la relation parce que c'est moins violent que d'aller voir une psychologue. C'est notamment les stages en structures qui me font me repositionner par rapport à ça, il faut peut-être que j'accepte cet état transitoire, même si a priori c'était pas dans mon domaine, de relancer, d'intervenir sur une relation je vais être clair, entre une mère et son enfant par exemple. (...) On est aussi dans le lien humain, dans le lien à l'autre, (...) du côté de la pensée, et... accompagner... un état d'être différemment par rapport à l'état dans lequel on reçoit un patient. Ce serait peut-être un peu ça, tout le temps sur le plan de la langue, enfin du langage en tout cas (...). Dans quelque chose comme ça d'essentiellement... humain qu'est le langage, et qui est là... parce que nous sommes humains et parce qu'il y en a d'autres surtout, et à la fois... il y a les autres parce qu'il y a le langage, enfin je pense que, on est vraiment dans quelque chose de très primaire (...), dans notre fonction première. » « je pense qu'il n'y a pas une orthophonie mais des orthophonistes. (...) justement il n'y a pas une orthophonie,	« une orthophoniste (...) prend en charge des troubles du langage écrit, du langage oral, et puis... du... raisonnement... ça peut être aussi les troubles vocaux. Alors souvent on me répond que c'est pour les enfants et donc là... non on peut aussi travailler avec toutes les maladies dégénératives »	« Moi concrètement aujourd'hui j'aurais que c'est (...) une profession (...) au carrefour (...) de plein de domaines : la psychologie , la linguistique (...) psychanalyse , enfin... la neuropsychologie et puis du côté du soin »	

Une définition plus ou moins personnelle	Diversité de patients/de pathologies	Au carrefour de différents domaines	Notion d'aide
--	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------

	je ne peux pas la définir » (issu de la réponse à la question 2)			
Etudiant 9	<p>« l'orthophonie... c'est une discipline... paramédicale pour rester dans les définitions très... »</p> <p>« C'est une discipline... qui a pour but de... proposer des... solutions, des pistes, des méthodes, pour (...) venir en aide à un enfant, un adulte, qui a des troubles de la communication (...) dans son sens vaste, sachant que... une grande part du travail va être dû à la personne elle-même. (...) Une orthophoniste va se sentir plus ou moins à l'aise avec tel ou tel jeu, méthode, système de rééducation, et puis l'enfant lui il va être réceptif ou non à certaines choses. Et c'est là où l'équilibre est facile et pas facile à avoir... il faut être à l'écoute de ce que l'enfant va demander, tout en connaissant nos limites et nos capacités. »</p>	<p>« L'orthophonie... pour moi c'est tout ce qui est de la réhabilitation du langage... que ce soit au niveau technique... des troubles de l'articulation, toutes ces choses là, ou au niveau plus psychologique... de la communication que ce soit dans le bégaiement, apprendre à communiquer malgré... enfin pas avoir peur de se livrer aux autres, et puis... tout ce qui est plus dans le vieillissement des gens (...) essayer (...) de rester dans la communication le plus longtemps possible..., plus au niveau des soins palliatifs pour le confort de vie, le bien-être et cetera »</p>		
Etudiant 10	<p>« un merveilleux métier (...) un métier ouvert... lié à la communication, au langage, forcément... »</p> <p>« Pas forcément une rééducation, un accompagnement. (...) pour moi c'est communication en première ligne, à tout prix. (...) C'est ce qui faut jamais oublier d'ailleurs parce que... si ce qu'on fait... n'est pas écologique ça n'a pas de sens »</p>	<p>« un merveilleux métier qui permet de... toucher à... énormément de domaines »</p> <p>« un métier ouvert »</p>		« on est là pour les gens »

Question 2 : Qu'est-ce qu'un orthophoniste pour toi ?

	Définition des étudiants
Etudiant 1	<p>« quelqu'un... à qui on va donner des pistes voire des outils pour (...) accompagner (...) des personnes qui (...) sont en difficulté, qui ressentent une difficulté (...), à justement aller... vers un état qui les satisfait, qui leur convient plus ou qui les fait se sentir mieux »</p> <p>« dans ma vision à moi, dans ce que moi je veux faire de l'orthophonie c'est plus pour accompagner les gens (...) dans ce qu'ils veulent en fait, dans leur évolution. »</p> <p>« Quelqu'un de sympathique (...), agréable... au niveau contact, j pense que c'est important parce que c'est quand même là-dessus que se base le métier, sur la relation avec... le patient, avec la personne... Pour moi c'est la qualité principale... d'être ouvert, d'être à l'écoute... Et puis après par rapport à nos connaissances... multiples (...), essayer de répondre au mieux aux attentes du patient »</p>
Etudiant 2	<p>« quelqu'un... qui est là pour donner ... un coup de pouce, un accompagnement à un moment donné, de la vie de quelqu'un... pour l'aider à retrouver sa place, (...) une place qui lui convient : soit... vis-à-vis des apprentissages, soit... dans son rapport à l'autre à un moment donné, mais... au travers de... du langage. »</p> <p>« quelqu'un qui va se mettre à l'écoute... du malaise ou de la souffrance particulière d'un patient, pour essayer de... l'accompagner vers un... mieux-être, quelque chose comme ça. (...) ce qui me paraît vraiment important c'est (...) d'être dans une position où on est... capable de recevoir vraiment ce qui vient de la personne et... de pas plaquer ses propres... exigences ou (...) schémas sur... ce que la personne est ou ce qu'elle apporte (...), en fait ce qu'elle donne à voir ; mais de vraiment comprendre ce qui... est difficile pour la personne... ce qui est important pour elle et (...) qui va pas forcément coller avec nos propres... préconçus ou préjugés. (...) et ça c'est sans doute quelque chose d'assez difficile de respecter la liberté en fait, la liberté du patient en face qui est celui qui décide..., finalement ce qu'il vient chercher, ce qui... lui suffit ou pas, ce dont il a besoin. Et arriver à écouter ça, (...) ça implique de réussir déjà à se... débarrasser soi-même de pas mal de... préjugés par rapport à la question de la norme, par rapport à la question de ce qu'il faut pour être bien et d'être... vraiment neutre et ouvert j pense, (...) et d'avoir aussi... une certaine patience, une certaine résistance par rapport à la pression des parents, la pression scolaire... le rapport au temps qu'on a en général dans notre société »</p>
Etudiant 3	<p>« C'est un rééducateur du langage, de la parole, de la communication... qui aide les gens à avancer dans leur avenir ».</p> <p>« j trouve que... notre... perception de l'orthophonie varie vachement de l'école dont tu sors, parce que nous on est... hyper psychanalyse ici, enfin psychologie et tout et... à Lille, ils sont pas du tout comme ça.</p> <p>« C'est un thérapeute du langage »</p>
Etudiant 4	<p>« Une personne qui est dans la relation à l'autre et qui aide, qui essaye de l'aider au mieux, dans sa difficulté et..., dans ses problèmes, quelqu'un qui va... recevoir l'autre, et qui va essayer d'établir avec lui une relation, pour l'aider. (...) C'est un personnel soignant entre guillemets. (...) L'orthophoniste c'est avant tout... une personne qui a aussi ses propres ressentiments, qui vient avec... ses propres bagages et qui essaye d'être... dans la relation à l'autre pour aider l'autre au mieux, avec ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il sait. (...) c'est pas juste quelqu'un qui est là pour... intervenir sur une pathologie et juste... en rester là. C'est pas... seulement (...) j'ai besoin de toi, alors viens, entre, assieds-toi... et puis ça en reste là. (...) c'est quelqu'un qui va plus loin que... la simple notion d'aide pure, où... je te prescris ça parce que ça ne va pas, c'est, quelqu'un qui va vraiment dans la relation à l'autre et qui va vraiment loin »</p> <p>« c'est un professionnel de santé qui vient en aide à des personnes en difficulté, c'est vraiment... un thérapeute j pense »</p>

Etudiant 5	« On n'est pas pédagogue (...) Il y a un côté thérapie (...) mais moi ce qui me plaît c'est aussi le côté rééducation et technique, parce qu'on apporte quelque chose de stable, une base... technique et stable pour permettre à la personne d'aller plus loin. Après... c'est suivant son... but à lui, surtout pas le but du soignant, (...) c'est-à-dire qu'il faut s'adapter à la personne (...) au niveau du langage et cetera. »
Etudiant 6	« c'est quelqu'un qui est à l'écoute, qui est très ouvert..., qui n'est pas cloisonné, oui parce que c'est... un métier quand même à la ... frontière, au carrefour de plein de domaines et on doit pouvoir aussi justement faire un peu un esprit de synthèse, mais quand même une ouverture, oui moi c'est ce qui me marque, l'ouverture » « moi je dirais découvreur de vie, voilà... un peu chemin de vie, (...) ça fait un peu catho mais... » « J pense que c'est quelqu'un (...) qui essaye d'instaurer une relation... d'écoute et de confiance (...). On est un peu le miroir aussi de l'autre et l'autre est notre miroir aussi à nous (...). C'est... justement de faire un pas de côté par rapport à ce miroir-là, pour pouvoir laisser la place à l'autre... qu'il puisse se révéler et trouver... son vrai chemin..., ses désirs profonds, et... l'aider aussi, quand il a des problèmes de langage et de communication, à aller (...) à la rencontre de l'autre. (...). On est des aides sociaux »
Etudiant 7	« ça serait donc un professionnel de santé... qui interagit... dans le but de... on pourrait pas dire de résoudre des problèmes mais de... venir en aide à quelqu'un qui a une demande dans le domaine de la communication ou du langage. » « Ce serait censé être quelqu'un qui est garant d'une certaine façon de parler, d'écrire, enfin il est censé avoir en tout cas les clés pour aider l'autre à avoir un écrit conforme à ce à quoi les gens s'attendent (...) est-ce qu'il y a oui, la question de la norme, c'est sûr. Est-ce que l'orthophoniste (...) est là pour amener la personne à être le plus proche de la norme possible..., je ne sais pas. »
Etudiant 8	« Un soignant. » « je pense qu'il n'y a pas une orthophonie mais des orthophonistes. (...) il n'y a pas une orthophonie, je ne peux pas la définir, chacun est avec son être et, son savoir et son non savoir et, en face toujours de quelqu'un qui a aussi son savoir et son non savoir et, et ça fait un orthophoniste, et je ne crois même pas en la constance d'un orthophoniste en soi, pour moi à chaque fois c'est quelque chose de nouveau. »
Etudiant 9	« le professionnel qui connaît... ce but à atteindre et qui... va s'aider de techniques et puis... plus de choses spontanées pour justement... essayer de... voir avec l'enfant avec l'adulte... ce qui pourrait être amélioré au niveau de... la conversation, de la parole, du langage... enfin tout ce qui peut être au niveau de la sphère orale. »
Etudiant 10	« un thérapeute du langage... qui permet à ses patients de... gagner une qualité de vie... d'être bien » « Une personne qui est au premier plan... dans ce que vit le patient ... ou les accompagnants, les aidants... Un interlocuteur de premier plan qui doit avoir une capacité d'écoute importante (...). Donner du sens au patient, à ce qu'on fait (...). Chaque orthophoniste met de soi (...). C'est pas un orthophoniste c'est les orthophonistes. »

Question 2 bis : Y a-t-il parmi les termes suivants certains qui sont en cohérence avec ta conception du métier d'orthophoniste : rééducateur, thérapeute, praticien, éducateur, clinicien, pédagogue, ou autre ?

	Rééducateur	Thérapeute	Praticien	Educateur	Clinicien	Pédagogue
Etudiant 1	« thérapeute, éducateur... J'pense que c'est ceux qui sont le plus en accord avec ma... conception du métier. »					
	« J'ai l'impression (...) qu'on touche un petit peu à tous ces termes-là en fait, que suivant (...) tout ce qui fait une personne et ... ce pourquoi la personne vient te voir, il y a certains moments où on se retrouve certainement plus dans le rééducatif, d'autres plus dans le thérapeutique, dans l'éducatif »					
Etudiant 2	« j'aime pas beaucoup le terme rééducateur..., dans le même temps j'crois que dans certaines conditions ça s'applique quand on est... face à des adultes (...) qui ont perdu quelque chose ; (...), le rééducateur me plaît moins parce qu'il y a cette idée... dans certains cas de... refaire quelque chose qui aurait été mal fait, du côté de l'éducation »	« thérapeute, j'espère qu'on l'est tout le temps »	« oui, (...) c'est vraiment dans la pratique, dans la rencontre de l'autre qu'on... se forge... une connaissance, des compétences. La théorie, sans pratique (...), elle ne prend pas de sens. »	« éducateur j'pense qu'on l'est aussi »	« (thérapeute, j'espère qu'on l'est tout le temps), clinicien aussi. »	« Pédagogue (...), on ne peut pas l'être seulement mais on le sera parfois, un petit peu. »
	« Pour moi ils sont tous... plus ou moins en cohérence. » « pour tous les autres [autres que rééducateur], j'pense qu'on est... parfois un petit peu de tout ça. »					
Etudiant 3	« Rééducateur, oui » « Rééducation tu ne peux pas le dire pour tout (...) apprendre la voix oro-œsophagienne c'est pas de la rééducation c'est de l'éducation » (issu de la réponse à la question 6)	« Thérapeute oui »		« apprendre la voix oro-œsophagienne c'est pas de la rééducation c'est de l'éducation » (issu de la réponse à la question 6)	« ici il y en aurait plein qui auraient tendance à dire on est clinicien, moi j'suis pas forcément d'accord (...). Enfin oui on est clinicien, (...) il y a beaucoup de psychologie dans les rééducations, (...) le bégaiement (...) on ne l'a vu que sur cet aspect-là. Mais après, j'ai vu des orthophonistes qui rééduquaient... que le trouble, point. Pas comme on nous a dit. (...) Et ça marchait quand même, donc... on est	« pédagogue... non pas vraiment parce qu'on va laisser aux instits' leur boulot » « on fait autrement que les instits' (...). Ça arrive qu'on fasse un peu de pédagogie mais en essayant toujours de tourner de manière, plus ludique et plus

	Rééducateur	Thérapeute	Praticien	Educateur	Clinicien	Pédagogue
					<p>clinicien oui, mais... dans certaines limites. »</p> <p>« clinicien, c'est... partir plus sur la personne (...) que sur le trouble, (...) certes (...) il y a du psychologique mais, (...) tout n'est pas que psychologique, pour moi. (...) Après il faut partir plus sur du psychologique... avec des patients qui sont, qui ont été malmenés, dans la vie »</p> <p>« Clinicien, moi je ne suis pas trop branché psycho (...). J pense que ça joue, mais moi personnellement je me verrais pas m'emballer dans... des interprétations psychologiques des gens... »</p>	<p>accessible à l'enfant parce que s'il n'a pas réussi à l'école c'est pas en refaisant la même chose qu'on va y arriver en orthophonie »</p>
Etudiant 4	<p>« rééducateur (...) dans ma conception de l'orthophonie (...) pas vraiment... pourquoi, j'sais pas trop l'expliquer. (...) l'orthophonie (...) c'est pas rééduquer quelque chose qui fonctionne mal, en tout cas pas dans ce sens là, parce que c'est trop relationnel pour moi. (...) on parle de rééducation, après être rééducateur (...) j pense pas que je me concevrais comme ça. »</p> <p>« rééducateur (...) j'ai pas envie forcément de l'être mais j'ai l'impression que dans certaines rééducations, c'est rééducation donc tu es rééducateur. (...) même si...</p>	« Thérapeute, oui »	« Praticien, oui parce que dans la clinique t'es forcément praticien pour moi. »	<p>« Educateur non parce que c'est pas à l'orthophoniste d'être éducateur, pour moi éducateur ça veut dire éducation. »</p> <p>« c'est clair qu'on n'est pas censé être un éducateur, (...) on n'a pas à éduquer les enfants, mais j pense que, malgré toi parfois tu peux l'être. (...) peut-être que des fois on va trop loin, et qu'on rentre dans des</p>	<p>« Clinicien (...) oui parce que pour moi clinicien et praticien... c'est un peu la même chose, après j fais peut-être pas la différence entre les deux. »</p>	<p>«pédagogue, ça fait un peu référence au professorat (...); j pense qu'il faut savoir être pédagogue, est-ce qu'il faut être pédagogue, je sais pas, (...); on a beau dire qu'on n'est pas dans (...) du scolaire et cetera, j pense qu'il faut une certaine part de pédagogie en nous. »</p>

Rééducateur	Thérapeute	Praticien	Educateur	Clinicien	Pédagogue
-------------	------------	-----------	-----------	-----------	-----------

	c'est pas comme ça que je conçois le métier (...) j'ai l'impression que tu es obligé de l'être, rien que le domaine de l'articulation pour moi quand tu dois travailler avec un guide-langue, tu es rééducateur »			normes, justement »		
<p>« En même temps tous les termes pourraient aller parce que ça dépend des moments de rééducation, j'pense qu'il y a des moments où peut-être que tu te situeras plus dans la rééducation, parfois dans la thérapie quand c'est plus relationnel, plus dans la clinique, quand c'est des choses très techniques, (...) tu peux être, peut-être finalement tous en même temps, suyant les patients. (...) Tu n'es pas un des termes, tu les es tous, (...) plus certains que d'autres évidemment mais... J'pense que tu es plus thérapeute, c'est ça qui conviendrait le mieux pour moi. Mais ça n'exclut pas que tu puisses être un petit peu des fois rééducateur et pédagogue. (...) l'un n'exclut pas l'autre. »</p> <p>« j'ai l'impression que tu te ne positionneras pas toujours de la même façon pendant toute ta profession et, suivant les gens auprès desquels tu interviendras »</p> <p>« j'pense que ce seraient les deux termes les plus appropriés, thérapeute et clinicien, pour moi. »</p>						
Etudiant 5	« moi ce qui me plaît c'est aussi le côté rééducation et technique »	« Il y a un côté thérapie , parce qu'il y a une prise en charge et cetera » « Il y a aussi la thérapie parce que de toutes façons tu ne peux pas faire autrement et j'estime qu'en paramédical médical , il y a... une bonne partie psychologique . » « On n'est pas non plus thérapeute, pour moi, après il y en a certains qui seront pas d'accord..., on n'est pas du côté de la psychologie. »	« Un orthophoniste ? C'est... un praticien, un clinicien puisqu'on est sur le terrain et qu'on est en face du patient. »	« on n'est pas éducateur (...). Les éducateurs ce sont les parents. (...) Après, il peut arriver que dans certaines situations, par exemple un manque d'hygiène flagrant chez un enfant, on puisse se permettre de lui dire d'aller se laver les mains, ou de se moucher, des choses comme ça »	« Clinicien j'me méfie un peu j'aime pas trop. J'suis pas très scientifique , ça me fait trop penser à quelque chose de très carré, et de très petites cases tu vois. (...) Mais, en même temps on fait de la clinique aussi puisqu'on fait de la pratique. »	« On n'est pas pédagogues.... Si, un petit peu. Obligatoirement, mais on n'est pas enseignants, on n'est pas censés... avoir le savoir et cetera. » « surtout pas pédagogue ça me plaît pas. Ca va trop avec l'enseignement le fait d'avoir le savoir et ça, ça me branche pas. »
<p>« j'pense que tout ça est lié, en fait on est un peu de tout c'est... une discipline au carrefour de pas mal de choses. Donc... on a peut-être une petite part de pédagogie, une petite part de clinique et puis une plus grosse part d'autre chose après ça dépend des gens et ça dépend de leurs conceptions »</p> <p>« En fait on a... un métier qui touche à plein... de choses, (...) complet mais en même temps qui peut être aussi dispersé (...) je vais essayer personnellement de faire attention au fait de pas partir sur du soutien scolaire, donc de la... pédagogie..., et de pas partir non plus sur de la thérapie... pure. (...) mais c'est un peu difficile de ne pas y toucher. »</p>						

	Rééducateur	Thérapeute	Praticien	Educateur	Clinicien	Pédagogue
Etudiant 6	« rééducateur, c'est toujours cette histoire à la norme, (...) c'est toujours un peu particulier aussi. »	« Thérapeute... ça fait toujours un peu blouse blanche (...) j'aime pas trop non plus. » « je serais plus attirée par thérapeute (...) »		« éducateur, oui, pour ce qui est de la surdité , ou... des domaines un peu particuliers , maintenant si tu es... dans des domaines un peu plus larges ... éducateur non pas trop. »	« Par contre, clinicien, oui, bien sûr. »	« la pédagogie... cette relation au savoir, (...) comprendre pourquoi la personne que tu as en face de toi... fait des erreurs, comprendre son fonctionnement et adapter... ta pratique à son fonctionnement à lui, (...) si ça c'est de la pédagogie oui on peut être aussi pédagogue »
	« j'serais plus attirée par thérapeute, par clinicien... c'est deux mots où j'me sens plus en accord. Maintenant, ça n'exclut pas les autres. J'pense qu'on peut faire aussi de la rééducation, être technique quand il faut l'être... se référer à une pratique... ça c'est sûr. (...) Et puis de l'éducation aussi » « Voilà, on peut être tout à la fois (...), sans perdre de vue... ces trois clefs-là : le langage, la communication et... le rapport à l'autre »					
Etudiant 7	« rééducateur, thérapeute... je pense que c'est un petit peu... à mi-chemin entre les deux (...) on ne peut pas être que l'un ou que l'autre selon moi, mais les deux s'appliquent. » « Rééducateur parce que (...) on part de quelque chose et on vise à l'améliorer, (...) c'est quelque chose qui a sans doute été appris une première fois, donc il y a eu éducation à quelque chose, mais l'éducation a en quelque sorte failli pour certains points, et donc on rééduque de ce point de vue-là (...) généralement en éduquant plus autrement, (...) on fait autrement » « thérapeute, on accueille la personne avec ses difficultés, et on part de là donc il y a quand même de l'échange, et c'est pas une méthode qu'on applique à tout le monde pareil »		« praticien oui »		« (praticien oui,) et clinicien pareil dans une certaine mesure on est quand même un minimum obligé d'avoir, enfin, c'est quand même de la clinique, des pathologies, des choses à savoir et à appliquer. »	
Etudiant 8	« Tous ces termes, pour moi... sont... des termes qui sont récurrents dans les trois années de théorie qu'on a eues c'est... clair et net. Mais c'est aussi des termes sur lesquels j'ai besoin de réfléchir, durant ma quatrième année notamment »					
	« j'aurais tendance... à bannir rééducateur parce que c'est pas comme ça	« je serais tentée de dire oui thérapeute, mais dans le fond je suis incapable de dire... ce que	« praticien, et bien oui à partir du moment où	« J'aurais tendance à bannir éducateur quand	« Clinicien, pour moi c'était plutôt du côté de la psychanalyse alors j'sais pas quelle connotation vous	« pédagogue (...) non pas du tout (...) mais (...) cela dit

	Rééducateur	Thérapeute	Praticien	Educateur	Clinicien	Pédagogue
	que j'envisage la profession. »	j'entends par thérapeute. C'est pas du tout clair pour moi. » « le thérapeute, il y a une dimension de soin, (...) mais je suis pas très à l'aise avec ça parce que, ça veut dire aussi que (...) on perçoit une maladie, un trouble, et en ça on est celui qui nomme, et voilà ça c'est des choses qu'il me reste vraiment à apprivoiser. Mais a priori dans les termes ce serait plutôt thérapeute. (...) il y a la notion du long terme, ça c'est quelque chose d'important en orthophonie, de prendre le temps. Et (...) il y a la notion d'accompagnement (...) ça veut dire qu'on est au moins deux. Et, ça me paraît essentiel. Prendre le temps d'accompagner, et pas de, d'être au devant de, ni derrière mais, à côté, avec. »	tu as une pratique tu es praticien. »	même »	mettez derrière ça mais pour moi c'est plutôt ça. Clinicae, la manière dont on se penche au chevet de. »	(...) j pense qu'on peut pas cheminer sur (...) sa place d'orthophoniste sans (...) penser (...) à la place de pédagogue. »
Etudiant 9	« rééducateur (...) oui, pour moi c'est de la rééducation du langage... quelquefois il y a une certaine réparation quand il y a eu un accident (...) une opération ou... quelque chose comme ça. C'est... réapprendre à remettre des... processus qui sont peut-être... un peu... foireux. Les remettre en route. » « Dans un cadre idéal... un orthophoniste pour moi c'est	« Thérapeute, oui, thérapeute du langage. On soigne tout ce qui est autour de la communication. (...) C'est un peu du soin »		« je pense surtout au niveau des centres (...), on pourrait avoir tendance à être un peu éducateur, parce que les enfants ont besoin de se confier, ont besoin de plein de choses. (...) on se pose la question quand même où est vraiment notre	« clinicien oui ! Si on prend comme on a vu dans les cours de... psychanalyse dans le sens... où il faut toujours partir de ce que la personne ressent, de ce qu'elle veut faire elle avec sa voix/e. Ça ne sert à rien de rééduquer contre, si la personne ne veut pas changer, si elle veut rester bègue... elle restera bègue. Peu importe ce qu'on fera. » « Clinicien... Oui. (...) il faut être à l'écoute dans le terme clinique (...) mais après, tout n'est pas en terme de symptôme, et on ne peut	« oui et non » « j'trouve que... l'orthophoniste doit se forcer de ne pas (...) tomber justement dans la pédagogie. Parce que (...) surtout au niveau des enfants, (...) c'est pas du tout les mêmes techniques en tant que pédagogue et que... orthophoniste.

	Rééducateur	Thérapeute	Praticien	Educateur	Clinicien	Pédagogue
	un rééducateur (...). Contrairement au pédagogue, il va... utiliser d'autres biais et contrairement à l'éducateur il ne va pas se focaliser... sur une norme sociale ou... sur une éducation (...), il aura un rôle beaucoup plus particulier »			place (...). Est-ce qu'on a un certain rôle éducatif, évidemment car c'est des enfants qui sont là tout le temps, qui n'ont pas leurs parents sous la main... »	pas tout mettre dans le même panier. Sinon ça ne servirait à rien d'avoir des orthophonistes et des psychanalystes d'un côté. »	Pour moi le pédagogue (...) il a des buts très précis (...), un programme (...) fixé (...) pas forcément par lui et... qu'il doit atteindre. Alors qu'un orthophoniste il peut (...) j'trouve qu'il doit même se donner le temps de... se fixer d'abord des objectifs... avec l'enfant, qui soient adaptés à un enfant et non pas à une classe. »
Etudiant 10	« rééducateur... même si on dit rééducation (...) il y a rééducation quand même dedans, j'aime moins. » « Rééducateur (...) en partie mais pas que »	« j'ai dit thérapeute en premier donc j'pense que c'est celui qui m'est venu. » « Thérapeute ça laisse plus... de marge pour plein de trucs. » « on est... thérapeutes avant tout » (issu de la réponse à la question 1)	« praticien ça fait un peu plat comme terme j'trouve »	« Educateur, non, on ne va pas donner des leçons aux parents et puis... on ne va pas empiéter sur le boulot des autres non plus »	« Clinicien... ça fait un peu trop psycho, psychologie clinique et cetera. » « praticien oui forcément mais on peut aussi... faire de la recherche »	« on n'est pas des profs » « Pédagogue on l'est mais au sens (...) large, (...) mais pédagogue au sens strict... relatif à l'enseignement il faut savoir se détacher des techniques de pédagogie classique de l'enseignement »

Question 3 : Comment définis-tu la langue, le langage, la parole, le discours ?

	Langue	Langage	Parole	Discours
Etudiant 1	« la langue... je l'assimilerais plus... à l'oral (...) notre langue c'est le français. (...) c'est la base quand même, c'est notre référence commune en fait. »	« langage c'est plus vaste ... et ça comprend... toutes les façons qu'on peut avoir de communiquer avec quelqu'un (...) que ce soit la langue, (...) la parole, les gestes... les signes et tout ça. »	« la parole pour moi c'est (...) l'aspect plus oral de la communication. »	« le discours c'est pour moi encore plus précis que la parole. C'est (...) une forme de parole plus élaborée, donc plus précise et avec laquelle il est peut-être... plus facile en règle générale de se faire comprendre. »
Etudiant 2	« la langue pour moi... ça a une connotation culturelle ... parce que moi par exemple j'ai été élevé avec deux langues, au départ, donc elles ont... vraiment des places... bien distinctes, pour moi. » « la langue, c'est la convention, c'est le système de signes arbitraire qu'on partage dans un groupe..., un certain code. »	« le langage (...) c'est plus fonda, c'est plus essentiel (...) plus... universel , (...) c'est vraiment... à rattacher à notre nature humaine » « Le langage... est un concept plus large pour moi, c'est la capacité de parler à l'autre, que ce soit... par la parole, par les gestes »	« la parole... c'est ce qu'on livre vraiment... à l'autre et (...) qui correspond pas forcément à l'intention qu'on a , (...) donc la parole pour moi c'est (...) presque plus technique , c'est plus... volatile, temporaire » « c'est ce qui (...) est donné par celui qui parle mais qui... est toujours incomplet ou..., approximatif par rapport (...) au message qu'il a vraiment envie de... donner, et c'est ce qui fait toute l'ambiguïté ou les malentendus entre deux personnes, d'où la... difficulté parfois de la livrer ou de... s'autoriser à parler »	« autour du discours je... verrais une connotation plus technique d'un... savoir-faire ou de savoir organiser un discours. Et puis aussi (...) l'intention de véhiculer des choses, des idées et cetera. » « Le discours j'y pense que... ça raconte une histoire dans le sens où... ça rend compte d'une certaine position qu'on prend, soit par rapport à l'interlocuteur, soit par rapport au sujet dont on parle. C'est un ensemble qui est... élaboré d'une certaine façon. »
Etudiant 3	« Comment je définis, j'comprends rien... La langue,...j'en sais rien (rire) (...) Euh... On ne peut pas la sauter celle-là ? »			
	« la langue elle est propre aux cultures, le français, l'anglais, l'italien... On a tous des règles au niveau de nos langues. Elles sont plus ou moins compliquées à apprendre, notamment le français. »	« Le langage, c'est la manière d'échanger avec l'autre, parce qu'il peut être oral, il peut être visuel, gestuel, etcetera. »	« La parole pour moi c'est l'acte de parler »	« le discours c'est un échange de parole entre plusieurs individus. (...) c'est une relation entre plusieurs personnes quand on échange »

	Langue	Langage	Parole	Discours
Etudiant 4	« pour moi la langue... c'est (...) le français l'anglais et cetera, c'est... ce qui regroupe finalement le reste. (...) c'est ce qu'on parle tous les jours , c'est ce que tu utilises... avec l'autre » « la langue, c'est la particularité de chaque être (...) c'est ce qui est partagé entre une communauté, entre les gens d'un pays »	« Le langage c'est plus quelque chose qui est propre à l'individu. (...) c'est quelque chose qui est plus personnel (...), ce qu'on dit que quelqu'un a, son langage propre et... c'est un peu par culture. » « Le langage, c'est plutôt ce qui est commun à l'ensemble des êtres humains pour moi. »	« La parole (...) c'est difficile en fait. (...) pour moi (...) du coup on rentre dans la rééducation . (...) j'emploie le terme de parole qu'au moment de la rééducation (...). Ou alors dans le sens où (...) la parole de l'autre..., elle a un impact , ou c'est plus le contenu (...) de ton discours. » « la parole ce serait quelque chose de plus technique j'ai l'impression. Mais peut-être par rapport à ce qu'on a vu en cours où, on voit la parole comme les troubles de parole et, ce qui intègre la parole et,... »	« le discours c'est (...) quand tu es dans la relation à l'autre , ce que tu échanges avec l'autre » « le discours c'est ce que tu partages vraiment avec l'autre, dans lequel (...) il peut y avoir (...) des émotions et là où peuvent apparaître justement des problèmes d'articulation, de parole et, c'est vraiment dans l'échange, j'ai l'impression que le discours c'est plus quelque chose qui est personnel »
Etudiant 5	« pour moi la langue, ça a trait surtout à la langue maternelle . (...) c'est vraiment quelque chose de personnel et d' identitaire »	« le langage (...) ça me fait tout de suite penser aux troubles du langage, on doit être un peu tordus là-dedans, c'est quelque chose de beaucoup plus vaste en fait, de beaucoup plus universel , puisque en tant qu'humain normalement, si on peut, on communique d'abord par le langage. (...) donc première forme de communication » « c'est ce qui nous différencie des animaux, c'est ce qui fait qu'on est un être parlant. »	« La parole, c'est (...) ce côté philosophique et psychologique de dire que quand on est un être humain, normalement c'est un être doté de parole . Après il y a toutes les histoires de sourd, pas sourd, de... sourd parlant, de sourd signant, est-ce que... le fait de signer c'est... (...) finalement c'est très vaste aussi, je saurais pas trop le définir » « avoir la parole c'est faire en sorte de pouvoir dire ce qu'on pense et... de pouvoir exister (...) en même temps trouble de parole c'est plus au sein d'une phrase au niveau de la phonologie, donc il y a deux choses : il y a la partie technique que nous on connaît et la partie un peu plus... floue »	« le discours c'est plusieurs choses (...) ça peut être quelque chose de très cadré, qu'on doit dire devant quelqu'un , devant du monde... Sinon le discours c'est... la manière de parler , la manière d'écrire quelque chose (...) d' assez protocolaire aussi finalement, pour moi ça a un côté plus technique en fait. »
Etudiant 6	« la langue... c'est du côté technique ... c'est tout ce qui est articulation . » « La langue c'est quelque chose de culturel... c'est ce qui nous permet d'articuler notre pensée.... Tous les habitants sur terre n'ont pas la même langue, pourtant ils communiquent. (...) c'est le support physique de notre esprit. »	« le langage... c'est un peu les fonctions supérieures (...), c'est la pensée, les liens logiques qu'on fait. » « Le langage c'est un peu plus compliqué dans le sens où (...) il y a la langue... la communication... la pragmatique, le discours, la parole... il y a tout ça dans le »	« la parole c'est plus aussi du côté technique » « La parole ça fait plus référence au sujet. La parole c'est plus comment tu habites... ta langue, comment tu te sers de ta langue pour communiquer (...), quelle place tu occupes dans ta langue. »	« le discours... c'est aussi le côté langage, je mettrais les deux ensemble » « Le discours c'est... un peu (...) la différence énoncé énonciation. (...) On peut avoir une langue parfaitement construite... des beaux discours bien plaqués... seulement ça peut n'être que de façade et... si tu n'habites pas ta parole... c'est un peu du vent. (...) Toujours savoir aussi par rapport au »

	Langue	Langage	Parole	Discours
		langage »		discours de l'autre où toi tu es, et où lui il est. »
	« Donc... parole et langue, et langage et discours, parce que (...) le discours il faut quand même une articulation , (...) il faut de la grammaire, il te faut des idées (...), donc tous les liens logiques que tu fais avec ta pensée te permettent... Enfin c'est toujours le problème de la poule et de l'œuf; est-ce que c'est le langage qui permet de penser ou la pensée qui permet le langage ? »			
Etudiant 7	« pour moi la langue c'est... ce qu'on utilise au quotidien , et je l'associe vraiment à langue maternelle (...) ou langue utilisée , anglais, français. »	« Langage... c'est pas facile (...) c'est l'utilisation de cette langue, (...) ce qu'on en fait à partir de tout le système... qui régit la langue (...) je ne peux pas te dire de façon plus précise »	« parole c'est plus individuel, c'est plus dans le sens, (...) de ce qu'on peut citer, (...) quelque chose qu'est vraiment (...) précis, (...) la parole de quelqu'un tu vois. »	« discours, ma formation littéraire me dirait de dire que c'est plutôt tout ce qui est... dans le dialogue et tout ça (...) dans une situation précise on peut spécifier de quel type de discours il s'agit. »
Etudiant 8	« la langue (...) un outil (...) particulier. (...) moi j'pense à langue orale ou la langue écrite (...); un outil (...) spécifique avec (...) des conventions (...) à respecter pour un code commun , voilà, c'est vraiment ça. » « la langue (...) pourrait se définir comme un outil (...) qui a la particularité d'être à la fois commun, mais à la fois même en parlant une même langue au sein d'une même communauté linguistique on parle jamais tout à fait la même, il en est pour preuve qu'il y a plein de quiproquos, d'incompréhensions, et puis c'est pas si commun que ça, parce que quand on n'arrive pas à mettre les mots sur les choses, on voit bien que c'est pas comme un outil qu'il suffirait de manipuler (...), c'est vraiment une conquête la langue, et un chemin de vie. Et, la langue (...) permet d'exprimer sa parole »	« Le langage... un système, j'sais pas si un système c'est un bon mot mais... un ensemble de... signes... qui mis bout à bout (...) permettent... l'expression de quelque chose et puis l'extraction d'un sens (...) pour qui le reçoit. » « le langage (...) il est d'ordre physiologique, enfin il a différentes composantes qui... nous surpassent, et qu'on nomme langage parce qu'il y a quelqu'un pour le recevoir en face et qui est doué aussi de cette chose-là qui le surpasse. »	« la parole je la mets du côté de... l'individu, du un, de la parole propre , de (...) la spécificité de l'individu, d'un sujet . » « Peut-être quelque chose qu'on n'entend pas soi-même quand on le dit et, mais qui pourtant se dit. »	« le discours... j'ai plus de mal, j'vois plus ça comme un... ensemble de phrases, enfin une suite de phrases avec une cohérence, (...) une introduction, un développement, une conclusion... qui serait peut-être... la mise en forme d'une pensée ... adressée à l'autre, toujours à l'autre quand même, j'pense. » « le discours (...), ce serait... possible grâce à la langue, (...). Pour moi j'y vois encore (...) l'adresse à l'autre »
	« Langage, langue, parole et discours, (...) j'pense quand même en fonction de l'autre. (...) C'est sûr, il n'y a pas d'individualité sans l'autre. » « ça n'a de sens que parce qu'il y a un autre pour le recevoir et nous en redonner quelque chose en retour, que ce soit verbalement ou pas, il y a tout le non verbal aussi »			

Langue	Langage	Parole	Discours
--------	---------	--------	----------

	dans le langage, la langue et la parole, et le discours. »			
Etudiant 9	« Pour moi la langue... c'est au niveau... très linguistique de la langue comme le français, l'espagnol... donc c'est plus... l'aspect linguistique. »	« le langage (...) ça a plus une visée... de communication. (...) quand on parle de langage on s'intéresse plus à ce que la personne dit que comment elle le dit. (...) c'est plus spontané, c'est au quotidien... quand on se parle, quand on répond aux questions... »	« la parole pour moi c'est tout ce qui est... au niveau acoustique , ce qu'on entend. (...) c'est ce qu'on va entendre au niveau des troubles de l'articulation . Les défauts de prononciation, les choses comme ça... » « La parole, c'est au niveau plus technique, c'est pas vraiment un message qu'on a à faire passer, c'est plus l'aspect formel..., au niveau de la syntaxe, de l'articulation..., de la grammaire, du vocabulaire utilisé. »	« pour moi le discours c'est hyper bien préparé ... avec un grand un, un grand deux. (...) c'est quelque chose de plus construit . Il y a une visée peut-être un peu... pédagogique ou de faire passer quelque chose (...) quelque part ça se rapproche plus de l'écrit , à quelque chose de plus structuré dans la... façon d'être dit. »
Etudiant 10	« langue : (...) ce langage peut se décliner en plusieurs langues » « La langue, emprunt de notre culture, de nos particularités »	« langage en général c'est... le plus haut . C'est ce qui est commun (...) à nous tous êtres humains, parlants. » « le langage..., notre façon de communiquer »	« parole c'est ce qui fait qu'on s'approprie la langue dans notre propre discours » « la parole..., ce qu'on met de nous... lorsque l'on s'exprime (...). Et justement notre pratique c'est la parole qui prime »	« le discours il doit quand même participer de la parole »

Question 4 : Notre profession a largement évolué depuis les premiers apports de Madame Borel-Maisonny : penses-tu que le terme d'orthophoniste reflète toujours la réalité de notre métier ?

	<u>Non</u>	
	Dérangeant	Réducteur
Etudiant 1	<p>« Le terme... parler droit quoi... J'sais pas. En fait, étymologiquement parlant, le parler droit moi ça me... dérange un petit peu. »</p> <p>« Et pareil le parler droit voudrait dire qu'il y a... une façon définie de bien parler ou de bien communiquer et... ça ne ressemble pas (...) à la représentation que moi je me fais de l'orthophonie. Donc... pour répondre à la question... le terme orthophoniste... ne reflète pas MA réalité. »</p>	<p>« puis même le parler droit (...), parler (...) j'trouve que ça restreint notre métier. (...) tu reviens juste à la parole, (...) alors qu'il y a au final beaucoup plus de moyens de communiquer et... de transmettre des messages, ou des pensées, ou des sentiments »</p> <p>« c'est très restrictif comme terme, (...) maintenant on est... amené à toucher un nombre de pathologies assez important et (...) on a des prises en charge qui sont complètement différentes les unes des autres. (...) en stage (...) j'bosse avec des gens qui n'ont pas la parole (...). L'objectif c'est pas proprement de parler, c'est... déjà de communiquer. (...) La communication c'est un terme qui est plus large (...) c'est réducteur comme terme, ça ne regroupe qu'une toute petite partie de notre métier. »</p>
Etudiant 2		<p>« Nan, j'trouve que (...) on gagnerait à... trouver quelque chose de nouveau. J'trouve que le terme d'orthophoniste est... trop technique, trop centré sur la phonation donc sur... l'idée... d'une technique à maîtriser (...). Il y a aussi (...) le... concept de rééducation, enfin de remettre droit qui... lui est attaché qui... est un peu réducteur. (...) j'pense qu'il ne reflète plus... suffisamment... l'étendue de notre métier, la difficulté étant que notre métier (...) recouvre... des choses très étendues... »</p>
Etudiant 6	<p>« j'ai jamais été très à l'aise avec ce... mot d'orthophonie, il y a ortho dedans donc j'aime pas trop... il y a un côté, oui un peu rigide, un peu... la norme quoi, cette fameuse norme... et nous on est justement confronté au... hors-norme. Donc tout ce qui est <i>ortho</i>, c'est un peu semelle orthopédique (...), c'est un peu ce qui me gêne. »</p>	<p>« j'pense qu'elle a été à l'origine de cette ouverture aussi... [à la Pédagogie Relationnelle du Langage], d'ouvrir le métier (...) on est assez fidèle à... la conception (...) elle est partie du terrain et de ce qu'elle faisait à l'hôpital, mais après elle a quand même pas mal ouvert... les champs de l'orthophonie. »</p>
	<p>« moi je préférerais logopède, je me sens plus du côté logopède que du côté orthophoniste. »</p>	
Etudiant 10	<p>« On est les seuls à dire orthophoniste (...). Il n'y a que nous qui avons choisi <i>ortho</i>, ça fait tellement droit ça fait un peu (...) orthopédiste ortho, <i>orthomachin</i> (...) c'est un peu plus effrayant que le terme logopède»</p>	<p>« j'pense que oui ça a largement évolué parce qu'il y a (...) 10-20 ans c'était encore... très... parler droit... alors que maintenant... on prend des biais, des chemins détournés, c'est beaucoup plus délicat, moins... éducateur... taper sur les doigts ou je ne sais quoi. (...) et puis les champs de compétences se sont largement élargis. »</p>
	<p>« j'préfère... celui qui est utilisé dans les autres langues. (...) beaucoup disent logopède, même en Espagne, en Italie c'est logopedista »</p> <p>« Le terme en lui-même c'est juste... une étiquette, c'est ce qu'il y a derrière le plus important. »</p>	

	<u>Non : Réducteur</u>	<u>Ce n'est qu'un terme</u>
Etudiant 9	« c'est vrai qu'aujourd'hui les... orthophonistes..., ça commence à évoluer... mais les gens pensent toujours, tout de suite dyslexie ou...Et... c'est vrai que quand on nous demande moi je dis qu'il peut y avoir des personnes âgées et..., les gens sont toujours très étonnés... Après... si on prend au sens... vraiment d'orthophoniste (...) j pense que... c'est plus simplement la parole. »	« j'me suis jamais posé la question (...) Pour moi... un terme comme ça... peu importe comment on nous appelle (...) Ce qui est important c'est ce que les gens mettent derrière. » « Maintenant c'est pas un terme qui me gêne... enfin si, on pourrait le changer mais (...) qu'on nous appelle comme ça ou autrement (...). Ce qui est important c'est ce que les gens ont dans la tête. Parce que même si on nous appelait logopède ou ce que tu veux... » « Ce qui est important c'est de changer la vision qu'on en a. (...) L'orthophonie, encore un peu maintenant, c'est une dame qui s'occupe des enfants car ils n'arrivent pas à lire »
<u>Ce n'est qu'un terme</u>		
Etudiant 8	« J'aurais tendance à dire que... l'orthophonie c'est qu'un terme... et après... rien n'indique... quel orthophoniste nous sommes... » « C'est un terme, c'est le terme justement de LA langue, c'est le code commun mais... derrière il y a plein d'autres choses et... il y a surtout un humain » « <i>Le ortho</i> droit, si on s'appuie sur Claire de Firmas (...), et <i>phonie</i> , être quelqu'un droit dans sa parole ou dans son chemin, (...) pas celui qu'on juge bon pour lui mais, la parole qui est la sienne (...) accompagner quelqu'un dans sa parole qui serait juste, j crois que c'est ce qu'elle dit, qui serait, je dirais moi en harmonie. » « de toutes façons, c'est un mot qui existe, c'est un mot (...) qui a une histoire, je ne vois pas pourquoi le changer, il est propre des colorations que chacun lui apporte, il est de toutes façons indéfinissable par essence, puisque pour moi, il y a pas de l'orthophonie mais des orthophonistes » « la notion de voix je trouve ça intéressant (...) et puis le <i>ortho</i> malheureusement il reflète assez bien les représentations sociales qu'on a de l'orthophonie » « je crois pas que ce soit en changeant un terme de toutes façons qu'on changera fondamentalement quelque chose, par contre en le vivant, de manière authentique (...) au sens où on l'entend, je pense que ça a plus d'intérêt »	
Etudiant 4	<u>Oui, même si...</u>	<u>Non</u>
	« J pense que..., quand ça a été créé au début peut-être qu'il n'y avait pas (...) tous les domaines sur lesquels on travaille aujourd'hui. Parce que c'était plus restreint en tout cas avec Borel-Maisonny à (...) langage écrit, langage oral. (...) dans tous les cas si tu prends la racine (...), que la parole soit correcte, (...) pour moi ça continue de recouvrir... ce qu'elle voulait montrer au début, sauf que ça s'est certainement étendu à d'autres domaines et d'autres compétences (...) qui n'étaient pas... abordés (...) mais qui correspondent quand même à, cette dimension de la communication et du langage. »	<i>A la fin du questionnaire, lorsqu'on lui souligne une contradiction dans ses propos, elle ajoute :</i> « c'est vrai, parce que j'avais pas réfléchi à ça j pense. (...) c'est peut-être parce que je sais pas comment on pourrait appeler ça autrement, j'ai pas réfléchi. (...) en réfléchissant au terme (...), pour moi <i>ortho</i> voilà c'est aller droit, finalement oui, on ne cherche pas à aller forcément droit. (...) Mais c'est la réflexion sur le mot qui te fait dire que... c'est vrai, effectivement, je ne sais pas si ça convient. » « si tu reprends vraiment la signification du terme dans le sens remettre la parole droite, (...) j pense que non parce que, l'orthophonie c'est pas que ça » « si tu es vraiment dans l'analyse du terme et de ce que ça veut dire, (...) on nous appellerait... les éducateurs de la parole droite, (...) j pense que tu pourras plus nous appeler comme ça. (...) c'est un terme qui est passé dans l'usage courant (...), et si on disait, c'est un éducateur de la parole droite, alors il y a plein de gens qui sauraient pas pourquoi ils viennent nous voir. »

<u>Oui, même si...</u>	
Etudiant 5	<p>« Oh non ! Enfin, ça y est, j'suis partie trop vite peut-être. »</p> <p>« Oui j'pense, parce que les bases... sont toujours là, »</p> <p>- « même si, il y a beaucoup plus de techniques maintenant »</p> <p>- « même si... ça s'est sans doute élargi évidemment, puisqu'avant on ne traitait pas autant de personnes, autant de patients différents. »</p> <p>- « même si... les philosophies sont différentes »</p> <p>-« même si ça s'est diversifié »</p> <p>« Mais j'estime que oui quand même, puisque (...) on a toujours..., plus ou moins flou, (...) à peu près le même objectif, (...) c'est toujours... dans un but d'accompagner, de rééduquer, (...) toujours avec cette histoire de thérapie, au niveau du langage oral, écrit, et cetera. »</p> <p>« Orthophoniste ça veut dire parler droit (...), <u>non</u>, (...) on s'adapte maintenant beaucoup plus au patient et... on fait à partir de ce que lui va pouvoir faire, donc ce sera pas forcément droit (...). Donc c'est un peu réducteur dans le terme (...) et d'ailleurs les gens (...) ont une vision très réductrice de l'orthophonie. (...) <u>mais</u> en même temps parler droit finalement, c'est quand même ce qu'on essaie de faire »</p> <p>« J'pense qu'il fallait... un mot qui puisse... englober (...) notre profession. (...) Ils sont partis d'une norme, ils se sont dits les orthophonistes (...) vont essayer de remettre dans la norme les gens qui n'y sont pas. Mais c'était tellement un champ assez réduit (...) qu'ils pouvaient se permettre de dire ça. Maintenant... c'est un peu plus compliqué de dire ça, mais j'pense qu'à l'époque... c'était un terme général pour englober la profession » (issu de la réponse à la question 7)</p>
Etudiant 7	<p>« J'imagine que oui mais en même temps ça s'est quand même diversifié (...) On recouvre peut-être (...) davantage de choses. (...) Dans un sens c'est devenu peut-être un peu plus technique pour certaines choses et en même temps ça s'est élargi et il y a tellement plus de courants que ça devient un petit peu plus flou pour d'autres choses peut-être. (...) Le champ s'est élargi en se précisant pour certaines choses (...) du coup, oui. »</p> <p>« j'ai jamais... réfléchi à la question en fait j'ai toujours pris ça comme quelque chose de... d'acquis (...), voilà, ça ne me choque pas en tout cas. »</p>
<u>Oui</u>	
Etudiant 3	<p>« l'orthophonie ça dépend comment tout le monde le voit (...) moi (...) j'ai mon point de vue (...) et il correspond (...) au terme orthophoniste. »</p> <p>« sur certains aspects oui, mais après... remettre droit la parole <u>non</u>, parce que... pas pour tout le monde, par exemple, (...) les personnes qui ont eu un AVC ou une aphasie, on essaie de donner un langage, ce ne sera jamais une parole bien formulée avec une bonne syntaxe et du vocabulaire extra mais à partir du moment où ils arrivent à se faire comprendre et, à dialoguer avec les gens et, réussir dans la vie sociale, je trouve que c'est ça le plus important. Même pour les enfants déficients, nous on ne cherche pas à ce qu'ils aient une lecture superbe, mais qu'ils arrivent (...) à se repérer dans un magasin. Pour moi c'est ça être orthophoniste, c'est aider les gens pour qu'au quotidien ils s'en sortent. »</p>

Question 5 : Qu'est-ce que le radical *ortho* signifie pour toi quand il est rattaché au terme orthophonie ?

	Définition basée sur l'étymologie	Lien avec la rééducation et/ou la norme	Point de vue plus personnel
Etudiant 1		« Ce serait se rapprocher... d'une norme, d'une seule façon de parler »	« parler droit ça pourrait aussi vouloir dire simplement (...) réussir à parler de façon à se faire comprendre, pas forcément être dans une parole, dans un modèle de parole unique. »
Etudiant 2	« c'est l'idée oui, de remettre... droit »	« de corriger, de rééduquer ... oui, de remettre dans la norme » « il y a l'idée (...) d'une intervention, d'une réparation... oui, l'idée de corriger la parole, (...) l'expression. »	
Etudiant 3	« ça dépend (...), en libéral, souvent oui c'est droit, c'est remettre droit ou essayer de remettre droit. »	« remettre dans la norme, la parole, le langage. »	« <i>ortho</i> (...) ça veut dire remettre, enfin pour que les gens soient bien... avec leur symptôme . Parce que j'vois les aphasiques tu ne les remets jamais dans la norme mais tu essayes de pallier pour qu'ils soient bien, pour qu'ils soient le mieux possible dans la société et dans leur communication » (issu de la réponse à la question 6) « c'est parce que ça fait partie d'un groupement de métiers (...), orthodontiste c'est remettre les dents droites, orthoptiste remettre les yeux droits, orthophoniste... c'est remettre la langue droite entre guillemets » (issu de la réponse à la question 7)
Etudiant 4	« <i>ortho</i> , droit et puis <i>phonie</i> ..., la parole, le langage (...) la communication » « que la parole le langage aillent droit »	« rééduquer pour que ça aille bien, que ça marche et que ce soit fonctionnel. Voilà, <i>ortho</i> , pour moi c'est, que tout rentre dans les cases. »	« Je ne sais pas si je pourrais dire que c'est le fait d'aller droit parce que du coup ça paraît quand même... hyper restrictif » (issu de la réponse à la question 6)
Etudiant 5	« c'est l'histoire de parler droit . (...) <i>phonie</i> c'est le fait de parler et <i>ortho</i> il me semble que c'est droit. »	« ça me plaît pas, mais ce serait peut-être finalement le fait... d'essayer de rentrer le plus de personnes dans la norme, pour qu'ils puissent aussi, (...) dans le meilleur de leurs moyens..., dialoguer avec le plus de personnes possibles. Puisque le terme de norme est très important maintenant. »	« parler droit ce serait peut-être ça, essayer de construire son chemin et essayer que (...) ça croise le chemin de... du plus grand nombre de personnes possible. »

Définition basée sur l'étymologie	Lien avec la rééducation et/ou la norme	Point de vue plus personnel
-----------------------------------	---	-----------------------------

Etudiant 6	« <i>Ortho</i> , si on se réfère à l'étymologie c'est... remettre droit le langage »	« c'est plus du côté...oui ce côté <i>ortho</i> qui est la norme, la règle . » « c'est... la belle parole, la belle phrase ... c'est tout ce qui est du côté du beau . »	« il faut aussi ce qui est ressenti même si c'est pas forcément beau » « Quand on sait que le langage sert à exprimer sa pensée et à communiquer, c'est un peu paradoxal. (...) Si on prend au pied de la lettre cette étymologie, on se trompe..., et on passe à côté de l'autre (...). Une pensée ça ne peut pas être droit (...). Comment on peut être droit dans une pensée ? (...) Une pensée ça s'aiguise, ça se nourrit »
Etudiant 7	« normalement oui, droit »	« mais quand il est rattaché vraiment à orthophoniste (...) ce serait (...) c'est toujours du côté rééducation... c'est ramener vers quelque chose de plus... rectiligne ? »	« en même temps (...) on n'amène pas tout le monde à parler parfaitement..., et puis il n'y a pas de perfection, mais... C'est pas facile à raccrocher à orthophonie... Pour moi ça reste quand même droit, mais la notion est peut-être plus souple que ce que l'étymologie voudrait dire »
Etudiant 8	« <i>ortho</i> c'est droit, rectifier . »		« Mais on peut le voir sous un autre angle et... pas aussi péjorativement que je le pense quand je dis droit. Alors moi en ce moment j'suis plutôt dans le côté de me dire peut-être tuteur finalement. Si je devais être droit je serais plutôt tuteur, le tuteur d'une plante , et puis... voilà, la plante elle peut venir à un moment (...) s'appuyer là et puis... On soutient, on étaye... Et rien n'empêche après de repartir, même si ça peut paraître déviant dans l'espace. Peut-être qu'on est juste là à un moment de... où on peut se croiser en tant que tuteur et... voilà. Après ça suppose aussi que... nous soyons droits et... tuteurs. » « (...) une orthophoniste qui en face faisait tout justement pour... offrir un cadre , là aussi il y a la notion d' <i>ortho</i> quand même, des choses un peu étroites enfin... L'espace, le temps ça se structure, ça aussi c'est <i>ortho</i> (...) sinon il n'y a rien qui émergera non plus... Il faut qu'il y ait ce climat de sécurité . Donc ce serait plutôt ce côté ortho -là (...) qui émergeait de l'orthophoniste mais qui pour moi est nécessaire , mais pas le côté <i>ortho</i> au sens... socialement parlant ... il faut que tu sois... un <i>ortho</i> humain. » (issu de la réponse à la question 7) « Essayer qu'un être puisse se saisir de ladite langue, (...) oui de la langue, mais pas forcément verbale (...), je pense à la langue des signes, pour exprimer quelque chose à l'autre, qui lui permette de tenir sa place en face de cet autre, qui donc... lui permettrait d'exister et... de perdurer, mais en sachant que c'est pas du tout acquis (...), de lui faire découvrir un chemin ou une piste qu'il n'a pas encore..., de lui ouvrir une brèche je ne sais pas comment dire, mais en même temps j'ai pas envie de dire ça parce que ça voudrait dire que je l'ai moi-même la brèche pour moi..., et ça me gêne énormément... parce que je n'ai pas envie de me positionner en celle qui saurait comment se saisir de la langue pour tenir sa place. Mais, en tout cas ce serait peut-être essayer de lui permettre de pouvoir faire ça, d'avoir le choix même s'il n'a pas envie... de parler ! Le <i>ortho</i> , oui. Enfin, quelque chose en tout cas qui serait du droit, non pas de ce que j'estimerai être droit comme il faut pour que les parents soient contents ou que, il soit droit comme une majorité des gens..., mais droit comme il sera bien lui, une sorte d'équilibre, lui permettre d'essayer de saisir des outils, pour

Définition basée sur l'étymologie	Lien avec la rééducation et/ou la norme	Point de vue plus personnel
-----------------------------------	---	-----------------------------

			qu'il trouve un équilibre avec ses difficultés du moment et qui s'inscrivent peut-être sur du long terme (...), ce serait peut-être un équilibre pour moi. »
Etudiant 9	« <i>Ortho</i> c'est ce qui est droit. »	« Orthophoniste (...) pour moi..., ça a un lien avec le terme de rééducation. C'est de remettre un peu dans... (...) on va parler de norme mais... (...) J pense que le terme... forcément va faire appel au... à la norme. »	« après c'est vrai que la norme (...) c'est là où effectivement on peut... trouver que le terme d'orthophonie a évolué. C'est-à-dire qu'il n'y a pas vraiment une norme puisque... c'est un peu l'enfant..., la personne adulte qui va définir ... ce qui est sa norme à lui. » « je trouve qu'il n'y a pas forcément à avoir un rapport avec la norme. C'est peut-être (...), qu'est-ce qu'on peut améliorer chez lui, qu'est-ce que lui il attend, est-ce que... il y a des choses à faire. » « <i>Ortho</i> (...) pour moi c'est plus ... en terme d'équilibre en fait. (...) C'est pas ramener dans un chemin déjà pré-déterminé... c'est plus avoir cette normalité si on veut dans la tête » « Pour moi, <i>ortho</i> ce serait plus... demander... quand même un maximum à l'enfant, et puis s'arrêter là où il est bien (...). Finalement c'est l'enfant qui va... définir jusqu'où il va pouvoir aller sur l'échelle, jusqu'à... ce maximum en fait. (...) C'est pas un idéal... ce dernier échelon..., c'est une possibilité de certains. (...) Il ne faut pas essayer de comparer non plus tout le temps... C'est un plafond, maintenant si on est en dessous ce sera très bien aussi. »
Etudiant 10	« <i>ortho</i> , droit et...voilà, plus parler droit. »	« Dans la question de la norme j'imagine que <i>ortho</i> c'est être dans la norme , être dans le droit, être dans le droit chemin . » « ça fait bilan, écart-type »	« On a le droit de ne pas toujours vouloir prendre le même chemin que les autres (...). <i>Ortho</i> c'est un peu... fasciste comme préfixe. » « c'est pas parce qu'on va chez l'ortho qu'on n'est pas dans le droit chemin... J'trouve qu' <i>ortho</i> ... c'est un peu fort, (...) mais ce qu'il y a derrière justement pour moi (...) c'est pas rechercher absolument à ce que les choses soient droites, à remettre les choses en place (...) c'est laisser la place aux différences et aux exigences différentes... On n'est jamais pareils... On essaie d'obéir à la norme mais on ne fait pas que ça, heureusement. »

Question 6 : Au cours de tes stages, que ce soit pendant les prises en charge ou en dehors, retrouves-tu ce signifiant *ortho* au quotidien ?

	Cela dépend des orthophonistes	Cela dépend des pathologies	Non retrouvé	Retrouvé	
				Chez l'orthophoniste	Autres
Etudiant 1	« ça dépend clairement des stages... par exemple je peux comparer deux orthophonistes avec qui j'ai été en stage »	« en libéral, (...) avec des pathologies entre guillemets moins lourdes, tu ne retrouves plus ce rapport à la norme parce que tu as parfois les gens qui viennent te voir ou des enfants pour... corriger des petits défauts (...) d'articulation (...). Tu es plus dans une demande du patient... qui te mène... à te rapprocher de la norme dans ton travail avec lui » « en surdité (...) le rapport à la norme, on en est quand même parfois très éloigné dans le sens où ils sont plutôt dans une envie de se faire comprendre plutôt que dans une envie de parler vraiment correctement. (...) C'est vraiment une question de choix, enfin de savoir aussi où se situe la norme du coup. Est-ce que la norme c'est parler comme... la majeure partie des gens ou est-ce que (...) c'est... garder ce qu'on ressent comme notre culture. »	« Une [orthophoniste] qui (...) par rapport au terme d' <i>ortho</i> (...) j'pense qu'elle ne s'y retrouvait pas non plus... et que (...) c'était vraiment la communication dans sa globalité et (...) il n'y avait pas... UN mode de communication et que l'important c'était de réussir à exprimer ce qu'on ressentait. » « j'ai un stage avec des personnes qui parlent pas ou très peu, c'est plutôt amener vers une communication, donc ce n'est pas forcément en lien... avec ce signifiant <i>ortho</i> . »	« Et d'un autre côté... j'ai été avec une ortho (...) qui était... très attachée... aux tests, (...) donc quelque part à la norme (...) et puis voilà sa pratique découlait un peu de tout ça c'est-à-dire que... pour un âge donné il fallait que l'enfant réussisse à produire telle parole, à oraliser, que même s'il arrivait à se faire comprendre mais sans... utiliser les mots qu'un enfant entre guillemets normal de son âge utilise... ça ne lui convenait pas. Alors, après c'est à elle de voir par rapport aux patients et (...) aux parents si c'est des enfants, et à ce qu'ils ont envie de faire, mais (...) c'était un peu l'opposé de celle que j'ai pu voir avant. »	

Cela dépend des orthophonistes	Cela dépend des pathologies	Non retrouvé	Retrouvé	
			Chez l'orthophoniste	Autres

Etudiant 2				« J'pense évidemment au centre... du langage... en effet la pratique des bilans nous place... toujours face à cette idée de norme et... de rééducation orthophonique. Mais... c'est pas pour autant que c'est négatif. J'pense qu'après (...) à partir du moment où... on reçoit quelqu'un avec une demande et où on a une proposition, on est forcément confronté à... cette dimension-là . C'est une des dimensions des... de la relation thérapeutique, du soin ... Et il faut savoir la prendre en compte... sans qu'elle masque d'autres dimensions , sans qu'elle... introduise... une pression ou... un blocage quelconque ... Il ne faut pas se tromper... d'objectif ni de... rôle... ni de place , ni de calendrier... Enfin, c'est une des dimensions à prendre en compte. »	« Oui, dans certains stages... et puis pas mal en dehors aussi, j'trouve que... on a un regard assez... dur en fait, assez froid sur la difficulté ou la souffrance... des patients »
Etudiant 3		« Après ça dépend vachement des pathologies » « <u>ça dépend des enfants</u> (...) Je le retrouve énormément chez une petite fille qui a un trouble d'articulation (...) elle (...) n'a pas envie d'être <i>ortho</i> justement. (...), je pense que ça ne sert à rien et qu'il faut attendre. »	« dans ce que j'ai vu par exemple avec les aphasiques c'était... plus de l'échange que de... d'essayer de remettre dans la norme »	« oui (...) mes stages en libéral surtout j'ai vu ça » « j'ai même vu du scolaire (...) c'était pas du Bescherelle mais presque »	
Etudiant 4	« j'ai l'impression que c'est tellement différent selon les orthophonistes (...) il n'y a tellement pas une (...) façon de faire (...) c'est un chemin	« ça dépend dans quel type de rééducation, peut-être que certaines oui, par exemple tout ce qui est rééducation de l'articulation, (...) là c'est... corriger une parole qui n'est pas la bonne, parce que c'est	« dans ce que j'ai vu, (...) c'est pas... la droiture entre guillemets qui est visée forcément tout le temps (...). C'est plutôt, une remise en forme au mieux que possible » « au C.A.M.S.P., on est loin d'être là-dedans (...) chaque enfant est		

Cela dépend des orthophonistes	Cela dépend des pathologies	Non retrouvé	Retrouvé	
			Chez l'orthophoniste	Autres

	où tu vas pour aller droit, puis... elles n'aboutissent pas toutes à la même chose, finalement il y a des enfants qui se retrouvent à garder leur... petit trouble mais finalement c'est pas plus mal et ils se sentent mieux comme ça »	vraiment technique (...) il faut que ça aille droit, il faut que ce soit réparé, il faut que ça aille mieux, il faut que ça se passe comme ça. (...) je pense que ça dépend des pathologies (...) c'est comme l'orthographe de toutes façons tu n'as pas le choix, (...) les normes il faut que tu les aies. (...) oui c'est pour aboutir à quelque chose de droit, la façon d'y aller ce n'est pas forcément (...) la même » « Pour les adultes, c'est plus de la compensation donc (...) non on n'essaye pas d'aller droit parce que de toutes façons on ne pourra pas. »	particulier, et quand tu dis aller droit, c'est te rapporter à quelque chose de préexistant, à quelque chose de social, alors que quand tu travailles avec des enfants qui sont handicapés (...), tu n'essaies pas du tout de revenir à quelque chose de normatif, (...), donc j'ai pas l'impression que <i>ortho</i> soit vraiment adapté, parce que... c'est pas du tout ça, c'est les faire aller mieux c'est pas les faire aller droit. (...) avec mes maîtres de stages, et en C.M.P. (...) ce n'est pas du tout ça non plus, parce que tu as un aspect beaucoup plus psychologique que le <i>ortho</i> qui fait plus fonctionnel là je trouve. A part vraiment pour l'articulation j'ai pas l'impression de retrouver ça. »		
Etudiant 5		« pour certaines rééducations, comme de l'articulation, qui sont assez techniques et dans la pratique en général assez simples à rééduquer, oui effectivement (...) ça va tout à fait dans... ce terme-là. (...) sa langue va revenir droite et puis lui il parlera droit. (...) Quand on s'occupe... d'un psychotique ou d'un autiste..., ou d'enfants qui ont de... grosses difficultés d'affectivité, donc qui ont développé des troubles sévères du langage (...), on ne peut pas (...) du tout parler de (...) parler droit justement, parce qu'ils sont tellement hors norme, et ils sont tellement dans leur chemin à eux qui est très compliqué qu'on ne	« la plupart des orthophonistes que j'ai vus réussissent à s'en détacher, de tout ça, et estiment qu'effectivement, c'est important pour l'enfant, de rentrer dans une norme parce que ce sera plus facile pour lui dans l'avenir, mais estiment aussi que l'enfant fait en fonction de ses moyens, et qu'on ne peut pas aller... par-dessus et... le pousser dans des extrêmes pour rejoindre cette norme , et que s'il n'arrive pas à entrer dans cette norme, et bien qu'on puisse essayer de compenser un petit peu et lui donner des béquilles pour faire ce qu'il pourra... dans la mesure de ses moyens . (...) OK il y a une pression et... il faut toujours rentrer dans cette norme mais n'empêche que, je trouve que les orthophonistes réussissent à		« Euh... plus ou moins. (...) j'ai vu plus d'enfants donc je parlerai plus (...) du point de vue des enfants, (...) il y a une grosse pression parentale, plus ou moins là, il y a une pression de l'école, qui demande des comptes et qui demande des progrès, donc qui dit progrès dit entrer dans une norme et dit... passer la classe supérieure et cetera dans une scolarité.»

Cela dépend des orthophonistes	Cela dépend des pathologies	Non retrouvé	Retrouvé	
			Chez l'orthophoniste	Autres

		peut pas avoir la prétention... de les faire revenir sur un chemin... classique. Parce que pour eux... c'est impossible, c'est une telle difficulté que... On va essayer de les faire aller le mieux possible. Maintenant, droit c'est... pas possible. »	prendre du recul (...) enfin, à doser en fait...»		
Etudiant 6	« ça dépend des maîtres de stage, (...) moi j'ai eu l'expérience de deux maîtres de stage complètement différentes »		« l'autre [orthophoniste] (...) était plus... du côté du ressenti de l'enfant et... justement ces fameux échanges, (...) ces relations d'échanges (...) qui font avancer aussi les choses mais peut-être pas à un rythme ..., voilà, il faut un peu de patience aussi »	« c'est vrai qu'il y en avait une qui était... très <i>ortho</i> avec (...) des méthodes assez..., voilà, c'était plus des méthodes pédagogiques, (...) c'est pas péjoratif mais..., plus du côté... scolaire, un peu »	
Etudiant 7		« pour l'orthographe vraiment, c'est les seuls moments où peut-être les orthophonistes peuvent, devant le patient en tant que tel, se référer à une certaine norme, (...) voilà dire (...) l'orthographe oui c'est un peu compliqué mais c'est comme ça »	« J'avoue que je l'ai peu retrouvé moi dans mes stages, j'ai fait pas mal de stages... en déficience intellectuelle et tout ça où au contraire les orthophonistes avaient plutôt tendance à rejeter un petit peu la question de la norme, et (...) aussi un peu parce qu'il manque des outils adaptés, (...) un rejet du bilan, des choses comme ça, dans certaines situations vraiment particulières »		« on le retrouve, dans les bilans, (...), dans les phases initiales (...) ou (...) finales pour vérifier si ça a eu un impact ou pas »

Cela dépend des orthophonistes	Cela dépend des pathologies	Non retrouvé	Retrouvé	
			Chez l'orthophoniste	Autres

<p>Etudiant 8</p>	<p>« c'était toutes des orthophonistes, mais alors des fois... je ne savais pas où j'étais, de quel côté j'étais. Mais... justement, (...) c'est pluridisciplinaire, on est au carrefour de plein de choses et... voilà. Voguer de l'un à l'autre, c'est peut-être... ça l'orthophonie»</p>		<p>« Et puis d'autres suivis... où des fois je ne savais pas... si j'étais encore du côté de l'orthophonie ou de... la psychologie enfin... à des frontières... très incertaines » « les fois où j'ai pas du tout senti l'<i>ortho</i>, le côté droit, j'vais te remettre dans le droit chemin... j'étais un peu... perplexe... plein de questions et une grande place à la... créativité aussi pour le patient lui-même, de mener un peu son... travail, son bonhomme de chemin. » (issu de la réponse à la question 7) « ce <i>ortho</i> de l'école, où il faut avoir une certaine moyenne, et il y a une certaine pression (...), j'trouve très prégnant, mais pas tant dans l'approche que j'ai vécue auprès de mes maîtres de stage. »</p>	<p>« Parfois (...) ça a été flagrant, j'dirais même violent, où on attaquait directement dans le vif du sujet... Tu confonds le « be » le « de » alors (...), on trouve ensemble des moyens pour... distinguer le « be » du « de » et... et on se connaît pas mais c'est pas grave ! Moi pour moi ça c'était très... très <i>ortho</i>, on va te remettre dans le droit chemin..., la droite écriture. »</p>	<p>« par rapport aux bilans, (...) quand on reconfronte à une majorité (...) il y a des fois où j'aurais presque juré que l'enfant était en gros déficit de vocabulaire et puis finalement de le resituer par rapport à sa classe d'âge m'a permis de relativiser en me disant (...) il n'est pas si en peine que ça finalement. Pour moi là c'est du <i>ortho</i> droit, c'est une référence à la majorité, (...) je l'ai pas trouvée très gênante, ça n'empêche pas de faire une analyse qualitative de ses réponses et de voir comment il se saisit de ça. »</p>
<p>Etudiant 9</p>	<p>« ça dépend des orthophonistes » « les orthophonistes ont des objectifs très différents les unes des autres et des méthodes pour y parvenir très différentes aussi. (...). Chaque orthophoniste a une certaine</p>		<p>« les orthophonistes qui avaient plus d'expérience on sent que... elles n'ont pas peur (...) de ne pas savoir ce que va être la... séance même si elles ont préparé des choses. (...) J'pense qu'au fur et à mesure où on prend... de la sûreté, de la confiance en lui (...) grâce à l'expérience qu'on a, on se détache un peu de ça. » « Si on le prend comme signifiant de</p>	<p>« Il y en a effectivement...on sent (...) que c'est une base... c'est vrai que ça rassure de savoir où est-ce qu'on va, surtout (...) au niveau des jeunes orthophonistes» « Le terme <i>ortho</i> (...) je l'ai vu dans les stages où... l'orthophoniste bien consciencieusement avait préparé une séance bon après forcément ça... ne marche jamais comme on l'a prévu</p>	

Cela dépend des orthophonistes	Cela dépend des pathologies	Non retrouvé	Retrouvé	
			Chez l'orthophoniste	Autres

	légitimité dans ce qu'elle fait..., c'est du bon sens, c'est de l'expérience derrière elle »		remettre dans la norme, je le retrouve pas (...) on va essayer d'améliorer un maximum, ne serait-ce que l'image que l'enfant peut renvoyer, ou même son acceptation dans la société. C'est vrai qu'il y en a qui ont des conduites qui peuvent être violentes et cetera, (...) c'est aussi important de leur montrer que voilà, il y a des choses qui ne se font pas (...). Disons que c'est amoindrir, essayer de trouver un confort, un équilibre, un consensus entre les deux parties finalement. (...) C'est pas vraiment une ligne à atteindre absolument, enfin je n'ai pas ressenti ça, moi »	mais... elle s'était quand même fixé comme base de... rééduquer, de remettre dans le droit chemin »	
Etudiant 10	« En libéral oui... notre pratique est conditionnée... par ça. (...) On est forcément rattrapé par... la norme. Et c'est difficile d'expliquer que parfois il faut du temps et que... on évolue tous différemment »	« quand il s'agit de pathologies plus lourdes, (...) on n'est plus dans la norme, on est dans... une évolution, un développement, on va vers du mieux, (...) je parle pour des pathologies où on va forcément vers du mieux, parce que démenes tout ça... (...), si on regardait la norme tous les jours, on n'aurait même plus envie de travailler (...). Il faut qu'on prenne notre temps et donc dans ces cas-là <i>ortho</i> ... on en est bien loin. »	« j'pense que non. (...) c'est tout sauf ortho puisque... on ne sait même pas par quoi on va commencer, (...) ce qui va se passer au moment de la séance. » « <i>Ortho</i> c'est... on devrait... il faudrait être pré-établi, voilà c'est tout tracé alors que... ce n'est pas vraiment le cas, même... si... le côté <i>ortho</i> implique le côté test »		

Question 7 : Quelle est l'origine de cet ortho ?

	Personnalité de l'orthophoniste	Société/parents/école	Formation initiale	Difficulté à se situer dans un domaine complexe
Etudiant 1	<p>« je pense que ça vient forcément (...) un petit peu de la personnalité, (...) mais la personnalité est grandement influencée par la société en fait. »</p> <p>« avec nos personnalités on en fait ce qu'on peut en faire ou ce qu'on veut en faire »</p>	<p>« plus par la société en fait (...) c'est le fait (...) d'essayer de tout expliquer, de mettre des mots (...) et des concepts (...) sur tout ce qui se passe, (...) de classier... »</p> <p>« par exemple (...) l'autisme (...) c'est un peu un fourre-tout (...), c'est-à-dire que les gens ont besoin de dire que tel enfant a telle (...) difficulté ou (...) tel déficit (...), alors que (...) ce qui prime pour moi c'est l'individu »</p> <p>« J'aurais pu citer une phrase de Boris Vian qui disait, euh... "il apparaît que les masses ont torts et que les individus ont toujours raison". »</p> <p>« [les parents] ils s'expriment (...) parfois à la place et parfois en accord avec leurs enfants mais (...) on peut comprendre que pour des parents (...), vouloir...) que leur enfant tende vers une certaine norme c'est quand même... ce qu'il y a de plus naturel »</p>		
Etudiant 2	<p>« je m'interroge régulièrement sur (...) ce que j viens chercher... dans ce métier, pourquoi (...) je l'ai choisi, (...) mais ça ce (...) serait propre (...) à tout métier de soin ». »</p> <p>« on a le terme ortho dans notre (...) appellation, ce qui n'est pas du tout neutre, (...) mais je pense que (...) la volonté de réparation (...) elle est commune à... (...) beaucoup de métiers, beaucoup de... »</p>	<p>« j pense que ça vient beaucoup de la société, (...) et moi (...) j'ressens cette (...) exigence de normalisation entre guillemets (...) comme très forte aujourd'hui. Peut-être qu'elle l'a toujours été et que (...) j'y étais pas forcément sensible mais (...) j pense qu'elle est particulièrement forte aujourd'hui... et que (...) la tolérance à tout ce qui (...) s'éloigne un peu de la norme ou (...) de ce qui nous ressemble (...) se réduit (...) actuellement. (...) on participe tous (...) de ce mouvement-là j pense, (...) on y est tous un peu (...) sensibles. »</p> <p>« il y a aussi cette espèce d'impregnation de... <u>l'univers médical</u> tout autour (...) qui influence un regard très... axé sur la performance en fait de la personne... et... le vécu émotionnel passe un peu à la trappe de temps en temps. » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« dans un stage... que je fais (...) dans un collège (...) je trouve que là... c'est pas l'orthophoniste mais c'est... plutôt le regard des enseignants autour (...) qui réduit souvent... les enfants... à leur niveau scolaire (...) je me souviens par exemple d'une enseignante (...) dans [son] esprit (...) on était dans cette optique de performance scolaire (...), comme si on était (...) exactement sur le même axe mais en travaillant peut-être des choses différentes, ou alors que moi (...) j'avais simplement la particularité de travailler en... binôme, (...) mais qu'en fait on avait la même vocation</p>		

Personnalité de l'orthophoniste	Société/parents/école	Formation initiale	Difficulté à se situer dans un domaine complexe
---------------------------------	-----------------------	--------------------	---

		<p>(...) donc parfois oui j'trouve que (...) il y a (...) cette pression-là en fait qui est assez forte. » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« je trouve qu'il y a... un rapport à la norme [au niveau de l'école] (...) qui est un peu tyrannique de temps en temps. » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« face à la difficulté ça rassure de se dire oui, pour tel problème j'ai voilà, la psychomotricité, l'orthophonie, le psy, le soutien scolaire... et on le voit... dans beaucoup de domaines (...) dans le domaine du handicap par exemple, avec cette idée que...qu'il y a des choses à faire, qu'il faut prendre en charge tôt, qu'il faut des aides et cetera sauf que (...) à un moment donné, on nie aussi, enfin (...) peut-être que ça retarde... ou que ça interfère avec toute l'acceptation de la différence (...)... enfin je ne nie pas du tout qu'il ne faut (...) des prises en charges (...) mais... il ne faudrait pas non plus que du coup on... considère comme insupportable la moindre différence. (...) j'ai l'impression (...) qu'il y a une évolution de notre société (...). Que plus on est dans le bien-être et la richesse, plus on a accès à... des soins de toutes sortes... le risque c'est... d'avoir de plus en plus de mal à supporter... ce qui résiste en fait, au soin, à la prévention, à tout ce qu'on a pu mettre en œuvre »</p>		
Etudiant 3		<p>« c'est (...) la demande des parents puis la demande de la société qui veut que tout le monde soit pareil et que tout le monde soit bien et que... tu n'acceptes pas tellement les défauts des autres...(...) les parents ont une demande parce que la société n'accepte pas (...) la différence »</p> <p>« après c'est sûr que si tu as un trouble flagrant, (...) il faut le rééduquer, (...) j'pense que (...) on est tous pareil (...) tu vas aller voir (...) l'orthodontiste si ton enfant il a les dents comme ça donc tu vas aller voir l'orthophoniste si ton enfant il bégaye »</p> <p>« Je pense qu'il y a aussi une décharge des parents de dire... voilà, tu es orthophoniste, tu es là pour faire, pour remettre bien, c'est ton boulot, fais » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« J'pense que c'est aussi... un besoin pour les patients qui viennent pour être de nouveau intégrés, enfin quand ils ont eu par exemple des TC [traumatisme crânien] (...), de leur donner la capacité d'être social, sociabilisés, sociabilisables. »</p>		
Etudiant 4	« J'pense que si on veut aller droit c'est parce qu'on nous a dit que c'était comme ça qu'il fallait être et (...) on rééduque parce que... »	<p>« j'pense que c'est depuis tout petit, tu sais ce qui est bien, tu sais ce qui n'est pas bien et... en fait c'est ça on revient à la norme, on veut atteindre une norme qui est (...) être bien. Et parler bien. »</p> <p>« tu as l'impression que pour que... les gens aillent bien il faut qu'ils</p>	« on t'inculque tellement de... façons de penser (...), on sait	

Personnalité de l'orthophoniste	Société/parents/école	Formation initiale	Difficulté à se situer dans un domaine complexe
		<p>soient comme tous les autres (...) on est de plus en plus dans l'intégration de, la difficulté, de la différence et l'acceptation, mais j'ai l'impression que tu acceptes la différence si tu as essayé de la résoudre avant et que ça n'a pas marché, (...) et une fois qu'elle est installée que tu ne peux plus rien faire... on l'accepte. (...) j'ai l'impression que... aujourd'hui il faut que tout le monde rentre dans les cases,... qu'on parle tous pareil, qu'on soit tous pareils, c'est la société qui veut ça, qu'il faut bien des gens pour remettre les gens qui ne vont pas bien sur... J'ai l'impression que (...) c'est ce qu'on attend de nous, c'est pas forcément ce que nous on fait. (...) j'pense que ce qu'on attend de nous, c'est qu'on fasse comme l'école, qu'on lui apprenne aussi à lire, aussi à mieux parler »</p>	<p>comment ça doit être droit, enfin on sait comment ça doit rouler » Après demande de précision (« Ce qu'on t'inculque ? »), sa réponse : « en cours »</p>
<p>« tu as forcément... l'envie de corriger quelque chose qui n'est pas bien mis en place. » « Je ne sais pas si c'est des normes pré-établies qui te font dire que... c'est comme ça que ça doit être bien et que du coup c'est à ça que tu dois aboutir..., ou si ça vient de l'orthophoniste »</p>			
Etudiant 5		« il y a aussi la pression des parents, la pression de l'école » (issu de la réponse à la question 6)	
<p>« il faut être pratique et objectif, à partir du moment où un enfant est à peu près dans le chemin le plus droit possible et dans la norme, c'est quand même plus facile pour lui, surtout au niveau scolaire. Donc (...) il y a les pressions au début mais il y a aussi le fait d'être à peu près (...) lucide et de se dire que si on peut quand même essayer de compenser, ou alors essayer de, de faire en sorte qu'il comble ses difficultés le plus possible, et bien ce sera quand même plus facile pour lui. »</p>			
Etudiant 6	<p>« tout ce qui dépasse ça gêne (...). Quelque part ça nous bouscule,... c'est dérangent. (...) Je ne dis pas qu'en étant installé (...) j'aurais pas par certains moments ce penchant-là. » (issu de la réponse à la question 6) « Au quotidien... on peut être amené à être <i>ortho</i> aussi..., parce que, voilà, on a aussi à poser des limites, face à des enfants qui n'en ont pas. Et à poser un cadre aussi. (...) Oui cet <i>ortho</i> dans ce cas-là, oui, pourquoi pas. (...) Il faut aussi qu'on ait cette position-là. »</p>	« les pressions, et bien c'est les pressions scolaires, souvent tu vois les demandes qu'on a à voir en libéral (...), quand c'est pas des grosses pathologies ou des cas lourds, c'est souvent des demandes scolaires, et je pense qu'il y a une grosse pression, et de plus en plus, parce que l'avenir est incertain donc... voilà il y a des grosses tensions à ce niveau-là »	<p>« ce côté <i>ortho</i> (...) vient du fait aussi que (...) comme c'est un métier ouvert, c'est pas évident de se situer... nous, qu'est-ce qu'on est en tant qu'<i>ortho</i>, et (...) quand tu ne sais pas te situer, tu résistes mal aux pressions » « si on n'est pas solide sur... ce qu'on est en tant qu'orthophoniste, en tant que logopède,... tu cèdes facilement... à ces dérives-là. »</p>
Etudiant 7	« je l'ai retrouvé chez des orthophonistes qui ont beaucoup plus de rigueur en règle générale,	« ça correspond peut-être quand même à la population et notamment dans le cas d'enfants, à la demande des parents (...), ou à la demande d'écoles quand il y a vraiment une... collaboration entre des écoles et des	

Personnalité de l'orthophoniste	Société/parents/école	Formation initiale	Difficulté à se situer dans un domaine complexe	
	<p>enfin, pour tout »</p>	<p>orthophonistes, donc est-ce que ça ne joue pas... (...) enfin c'est peut-être presque plus du côté des parents et des écoles qu'il y a vraiment une demande de... remise dans la norme et que ça pouvait même embêter certaines orthophonistes, de se faire appeler par des écoles notamment pour... oui, tel enfant, il sait toujours pas faire ça alors que ça fait tant de temps qu'il vient en séances d'orthophonie, est-ce que c'est normal (...) souvent moi ça embêtait mes maîtres de stage (...) parce qu'elles (...) ne penchaient pas pour une (...) rééducation... un travail vers la norme. » « C'est sans doute par rapport à l'idée qu'il y a une norme à laquelle on doit se conformer »</p>		
<p>Etudiant 8</p>	<p>« si je reprends précisément le cas du « be » du « de » (...) pour moi c'était l'ortho avec quand même un enfant aussi en face... qui avait une pression scolaire, (...) mais qui a lâché quelques phrases qui à mon sens avaient... beaucoup de sens justement et qui avaient le mérite d'être dites et (...) se devaient d'être (...) validées ou en tout cas... bien entendues par l'orthophoniste. (...) peut-être qu'il a essayé de lui tendre des perches pour... essayer de se décrocher un peu de ce « be » et de ce « de » dont on voyait qu'il arrivait pas du tout à se dépatouiller, et puis qu'il n'était pas prêt. Peut-être qu'elle était entrée trop vite, je ne sais pas (...) Il me paraissait à la fois volontaire pour... corriger ce... cette espèce de difficulté, et à la fois il était prêt à parler de plein d'autres choses mais on sentait que ces plein d'autres choses étaient hyper lourdes à porter et il avait besoin de discuter de ça. »</p>	<p>« un enfant aussi en face... qui avait une pression scolaire » « le ortho droit il est très pesant (...) quand les parents d'adolescents notamment (...) posent un bulletin scolaire sur le bureau, je trouve ça très envahissant, (...) parce que je trouve que l'espace et le temps du patient sont investis par son parent (...). Mais du coup je trouve que le scolaire vient prendre là beaucoup de place, on n'est pas là pour (...) l'évincer d'un revers de manche, en refusant catégoriquement de le voir sachant qu'on nous le met sous les yeux c'est qu'on est aussi là pour le recevoir, mais de s'en déprendre après, de s'en départir, et puis de remettre le patient au centre même du travail, en mettant le scolaire de côté quand il est entré si violemment dans le bureau (...) je trouve ça très dur » (issu de la réponse à la question 6) « Je trouve le scolaire très prégnant et puis qui dit scolaire, enfin je ne sais pas si je peux dire... à l'échelle de la France, mais, en tout cas c'est inhérent à la question des notes, et je trouve ça compliqué d'essayer d'aborder le rapport aux apprentissages ou à la langue justement, (...) aux difficultés en orthographe, ou même au raisonnement logico-mathématique, sans penser nécessairement aux DS (devoirs surveillés) ou aux notes qui vont en découler » (issu de la réponse à la question 6)</p>		

Personnalité de l'orthophoniste	Société/parents/école	Formation initiale	Difficulté à se situer dans un domaine complexe
Etudiant 9		<p>« les orthophonistes entendent la demande des parents » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« Je pense qu'à un certain moment aussi on a voulu... une certaine uniformité, un peu une société idéale... C'est vrai que c'est un objectif que tout le monde aimerait (...). Mais finalement l'uniformité (...) ne résout rien, (...) on se rend compte que l'égalité parfaite n'est pas possible »</p>	<p>« je pense que (...) tout ce qui est trouble de la communication, du langage et cetera... c'est... compliqué, parce que ça fait intervenir plein de choses, que ce soit la physiologie... le passé... les événements... traumatisants ou non... enfin c'est toute l'histoire de quelqu'un qui est trimbalée derrière son... sa parole et...(.) enfin je me mets à la place d'une jeune orthophoniste (rire) (...) tu ne sais pas par où prendre les choses en fait. (...) le fait d'apprendre... quelques techniques, (...) d'avoir eu des cours... sur... le développement du langage d'un enfant ou... la psychologie et cetera (...) c'est une norme qui a été établie, mais au moins ça donne des repères, parce que (...) il faut bien avoir des repères et... j pense qu'en débutant c'est difficile justement de, d'avoir ces repères-là. (...) j'vois pas comment on pourrait faire autrement en fait »</p>
Etudiant 10		<p>« J pense qu'il vient de la société. Largement. Oui dans le sens où... dès qu'on dévie de la norme pour... tout, et bien on... on nous dit non ça va pas ! Faut pas, il faut être comme tout le monde, comme les autres. »</p> <p>« Il y a (...) une pression de toutes parts, ça peut être les enseignants, les parents. On est au cœur... d'un système où... il faut être formaté..., il faut être pareil, il faut aller dans le droit chemin parce que sinon tu te fais remarquer »</p>	

Question 8 : Comment te situes-tu par rapport à ce signifiant ?

	Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
	...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		
Etudiant 1	« je pense que... après ça peut évoluer mais ...par rapport à ce que je suis maintenant et... les éléments qu'on m'a donnés, moi (...) j'ai vraiment envie de prendre en considération... l' individu , ce qu'il peut faire, ce vers quoi il a envie d'aller et... après peu importe si c'est pas... les critères d'une bonne parole, mais les critères d'une bonne communication selon... l'environnement... ou la société (...). C'est vraiment prendre en compte la personne qu'on a en face de soi pour... faire qu'elle se sente le mieux possible, après peu importe ce qu'on met en place. »	« le droit en fait ça me dérange un petit peu » (issu de la réponse à la question 4) « ça ne viendra pas de moi, de vouloir...absolument les ramener... vers (...) cette norme-là. » (issu de la réponse à la question 7) « au quotidien la notion de norme pour moi en tant qu'orthophoniste, (...) elle n'est pas vraiment importante et en même temps on (...) y est confronté sans arrêt, à travers (...) les parents ou les patients »		« dans cette notion de norme après tu peux inclure aussi tout ce qui est... tests normés (...) toutes ces choses-là (...) j'étais pas forcément adepte de tout ça et tu vois j'suis avec une ortho en libéral (...) et c'est vrai qu'elle me fait un peu changer d'avis là-dessus dans le sens où... je me dis qu'il y a des choses bien à prendre aussi de ce côté-là. » (issu de la réponse à la question 9)
Etudiant 2	« il y a les choses qu'on a réfléchies, (...) comme des principes un peu mouvants qu'on essaie de garder en tête, et puis il y a des mouvements très profonds en effet... peut-être inconscients ou... auxquels il faut être attentif, où on se rend compte... après coup qu'on a pris une certaine position et que, un enfant nous renvoie quelque chose de désagréable ou de... de pas valorisant enfin...voilà qu'on a un contre-transfert qui est... négatif et ça c'est un travail permanent en fait j'pense d'essayer de prendre conscience de ça »	« en tant que parent, et étudiant en orthophonie, (...) j'ai eu quelques expériences (...) qui ont remis ces choses-là en perspective (...) mon rapport sur cette norme-là (...) s'est beaucoup détendu... Parce que je m'aperçois que (...) finalement (...) le normal c'est aussi moi qui le... pose et (...) ça a relâché beaucoup mon... rapport à... à cet <i>ortho</i> -là entre guillemets. » « j'ai quelque chose de (...) assez fort en moi qui est de... d'un rapport justement à la norme ou d'une inquiétude par rapport à une déviance et (...) il faut être très vigilant là-dessus. (...) par exemple moi je n'avais pas de problèmes à l'école, j'étais un bon élève et je pense que (...) j'ai parfois un mouvement (...) peut-être de jugement ou d'impatience ou de... difficulté (...) à respecter ou à accepter (...) qu'on puisse avoir un rapport au savoir qui soit différent (...), difficile »		

Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

<p>Etudiant 4</p>	<p>« pour moi (...) ça ne sert à rien de faire aller l'enfant comme tu veux qu'il soit, droit et bien, si lui ne se sent pas bien comme ça. (...) c'est pas avoir une ligne qui va arriver forcément au même point pour chaque enfant, (...) c'est ce qui lui va lui convenir... je parle des enfants ça peut être des adultes (...) mais (...) les adultes ils vont nous dire quand ils peuvent le faire, où est-ce qu'ils veulent aboutir » « par rapport (...) à l'articulation, quand il y a une demande (...), voilà j' pense que j'y répondrai tout en sachant qu'à côté je ne serai pas comme ça, ce côté de rentrer dans les cases, enfin je n'ai pas l'impression que ce sera ma... ce que je serai tous les jours en tout cas. (...) des fois où ça ne pose aucun problème [les troubles d'articulation] (...) je me dis, cet enfant-là je le fais [réduquer], ça lui pose pas de problème, ça se trouve ça aurait fait partie de lui plus tard. (...) je le ferai parce qu'on me demandera de le faire, je ne serai pas fier de le faire ça c'est clair, j'essaierai de le faire comme je peux quand même »</p>	<p>« on te dit que ça doit être comme ça, après est-ce que c'est vrai que ça doit être comme ça, est-ce que tu es mieux comme ça... (...) quelqu'un qui a un trouble d'articulation après tout..., est-ce que c'est de parler (...) comme nous on parle correctement sans trouble d'articulation qui est bien ! (...) Il y a des gens qui se plaisent très bien avec leur trouble d'articulation et après tout... est-ce que c'est pas pour eux être droit d'être comme ça, et bien d'être comme ça » (issu de la réponse à la question 7) « si on prend <i>ortho</i> au sens d'aller droit, c'est aller mieux, (...) <i>ortho</i> c'est compliqué si c'est vraiment que la droiture tu ne peux pas..., sinon tout le monde serait pareil on arriverait au même point pour tout le monde mais c'est pas possible » « je n'aurai pas envie d'être toujours là-dedans et j'ai l'impression que je ne m'oriente pas vers ça en tout cas, (...) j'ai une autre sensibilité mais (...) j'ai l'impression que des fois (...) je serai obligée d'être là-dedans parce que, c'est ce qu'on attend de toi un minimum et que des fois tu es bien obligé de répondre à cette attente »</p>	<p>« ça dépend des moments » « Parce que c'est plus (...) mathématique et technique ou à la rigueur... une rééducation de voix une rééducation d'articulation mais pour tout le reste... » « tu te conformes au fait que... il y a cette demande d'arriver à la norme après (...) c'est à toi de faire en sorte que, tu l'amènes d'une façon qui soit pas une éducation ou quelque chose de trop technique (...), c'est-à-dire que oui je tendrai à aller vers la norme mais j' pense qu'après tu y apportes de toi pour faire en sorte que ça paraisse (...), autre que ce que c'est en fait. »</p>	<p>« j' pense qu'on attend beaucoup de choses de nous, qui ne sont pas forcément ce qu'on apporte, enfin en tout cas, pas dans l'immédiat, on va vers ça, mais... pas de la façon dont les gens le concevraient forcément. » (issu de la réponse à la question 7)</p>
<p>Etudiant 5</p>	<p>« Pour moi (...) la principale chose c'est de s'adapter... et d'essayer de faire en sorte que l'enfant soit à peu près bien dans ses pompes » « J'y pense pas trop parce que (...) on va avoir des patients qui seront très différents, donc le fait de dire droit c'est (...) complètement différent d'un patient à un autre. (...) C'est plus le fait de s'adapter à eux ce qu'ils veulent et à eux leur norme, et (...) d'essayer d'en faire quelque chose après (...). Comment je me situe ? Je me situe par rapport à eux. Moi, mon égo on va le mettre de côté. »</p>	<p>« j'essaie de prendre du recul je... trouve que j'ai eu un bon modèle dans mes maîtres de stages, le fait de prendre du recul et de se dire OK on a la pression machin, mais qu'on fait en fonction des enfants. »</p>		

Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

	<p>« la norme c'est aussi quelque chose de subjectif parce que c'est soit la norme de l'orthophoniste, soit la norme du patient, soit la norme des gens dehors. Et j'pense que le plus important c'est la norme du patient, c'est-à-dire ce que lui souhaite faire, parce qu'il y a parfois j'pense des situations où on sent bien que le patient peut aller plus loin mais que lui ne veut pas. Donc si lui s'inscrit dans cette norme-là et que ça lui va, (...) on n'a pas non plus à aller à l'encontre de (...) ce qu'il veut. Droit c'est toujours un peu réducteur, mais (...) si on parle de la norme il faut (...) bien savoir dans quelle norme on se situe. » (issu de la réponse à la question 5)</p>		
Etudiant 6	<p>« moi je me centre pas par rapport à ça, c'est plus par rapport à logopède et plus par rapport à la clinique »</p> <p>« On peut écouter aussi la souffrance (...) des patients (...) parce qu'ils ne sont pas droits (...), qui ont cette demande-là (...) parce que la norme sociale fait que voilà, si tu t'écartes trop de la norme sociale (...) ça crée un handicap. Et ce handicap fait souffrir (...). Il faut aussi pouvoir l'écouter. (...) C'est toute (...) la difficulté (...) d'adapter, (...) pas trop faire souffrir par rapport aux autres » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« Ce <i>ortho</i> (...) tu peux aussi le retrouver dans ton matériel, dans ce que tu proposes, dans ta façon d'être (...). C'est beaucoup plus facile de dire on ne dit pas comme ça que d'expliquer pourquoi, ou d'essayer de trouver pourquoi il a dit ça... (...). C'est pour ça qu'il faut réfléchir (...) avant (...) à ce qu'on est nous, ce qu'on propose, son matériel (...), ce qu'on veut déjà nous. (...) Et après qu'il y ait cette rencontre entre (...) la demande de l'autre (...) et l'amener (...) à (...) souffrir moins » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« J'l'accepte car je s'rais orthophoniste bientôt (...) mais je sais qu'il y a autre chose (...) c'est sûr que les normes et tout ça c'est très rigide, (...) mais il faut entendre aussi cette norme-là en tant que souffrance quand on s'y écarte. »</p>		<p>« je ne dis pas qu'on doit faire (...) que du relationnel (...), il faut médiatiser aussi avec des supports, forcément qui sont un peu... mais il ne faut pas perdre de vue l'essence de notre métier » (issu de la réponse à la question 7)</p> <p>« pour parler des tests... je ne dis pas que j'en utiliserai pas, (...) c'est des outils aussi après, il faut savoir les utiliser, et puis il ne fait pas se fermer. (...) ça ne veut pas dire que parce que j'ai des affinités... en terme clinique ou en terme relationnel... qu'on ne peut pas se...s'ouvrir aux autres champs, (...) tout ce qui est cognitif, tout ce qui est aussi imagerie cérébrale, tout ça, c'est important aussi, (...) ça fait avancer les choses (...). Mais par contre, (...) c'est pas forcément <i>ortho</i>, c'est pas la ligne droite quoi, quand tu dis imagerie cérébrale (...), c'est scientifique, mais, c'est pas « caca boudin » ! (...) il faut utiliser les outils à bon escient. »</p>

Mise à distance...		Différentement selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

Etudiant 7	<p>« c'est aussi très variable, c'est d'un individu à l'autre, il y en a de toutes façons on sait pertinemment que... il ne faut pas non plus s'évertuer à aller vers la norme puisqu'on ne l'atteindra jamais »</p>	<p>« Il y a quand même des situations... pour lesquelles (...) penser ramener vers la norme c'est peut-être un petit peu illusoire. » (issu de la réponse à la question 5) « Il y a quand même beaucoup de courants qui disent qu'on n'est pas censés être des rééducateurs mais qu'on doit plutôt accompagner »</p>	<p>« j'ai vraiment une approche différente suivant les pathologies en fait » « j'ai fait pas mal de déficience intellectuelle et là je comprends tout à fait qu'on... ne se réfère pas à la norme de façon stricte » « Après pour certaines... pathologies plus... simples je dirais, enfin avec moins de troubles associés, (...) j'ai vu des troubles de la déglutition où là pour moi la question de la norme ne se pose pas, enfin..., si... tout est en place de façon organique, il y a davantage une volonté logique d'aller vers une norme... de déglutition, de choses comme ça. » « j pense que les objectifs sont très différents suivant les personnes, (...) au niveau d'un retard de parole par exemple, là on a tendance à se dire que... oui on va essayer de mettre en ordre ce qu'il faut pour que (...) l'enfant rattrape le retard qu'il a pu cumuler. » « sur d'autres points, (...) par exemple sur des troubles d'articulations,</p>	<p>« j'imagine qu'il faut quand même garder à l'esprit la norme même si on... ne se dirige pas forcément vers elle... » « ça ne me gêne pas qu'il y ait cette idée quand même (...) qu'il y ait une norme, qu'il y a une façon de faire qui est la façon la plus droite, la plus normale, mais (...), j pense que les moyens pour y arriver sont très variés, et puis que (...) ça ne doit pas non plus rester l'objectif à tout prix, (...) Donc le terme me gêne pas plus que ça à partir du moment où on n'est pas rigide autour de cette notion. »</p>
	<p>« [Elle ne retrouve pas le <i>ortho</i>] dans la façon de s'y prendre au jour le jour. Je pense qu'au contraire ça passe même par déconstruire un peu ce que (...) la personne a l'habitude de faire (...), par aller vers d'autres choses, jouer avec des choses, jouer avec les mots pour en arriver à leur vrai sens, (...) ne pas toujours rester dans ce que les choses sont telles quelles. »</p>			

Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

			(...) je ne témoignerai pas d'un acharnement à vouloir que le point d'articulation soit parfait si... si le son est correct (...) je ne pense pas être rigoureuse au point de dire que de toutes façons il n'y a qu'une façon de faire et que c'est la bonne. »	
Etudiant 8	<p>« ça dépend des jours, ça dépend des moments, ça dépend des stages... et ça dépend des patients. (...) Concrètement il y a des jours où j'trouve que c'est... très facile de s'en libérer. Alors est-ce que c'est parce que je me retrouve avec une maître de stage avec qui... j'me sens bien d'un point de vue idéologique et du coup (...) j'ai l'impression que mon <i>ortho</i> (...) je le gère complètement, je le mets de côté ; et de toutes façons c'est concrètement impossible de... REdresser quoi que ce soit et (...) l'essentiel n'est pas là, et je repense à un de mes derniers stages... en chirurgie ORL (...) la parole droite (...) c'était pas du tout la priorité (...). Donc (...) là j'ai pas de mal à gérer mon <i>ortho</i>. »</p> <p>« je ne nie pas qu'il faille une norme, parce que, si à un moment personne n'avait été garant d'une certaine articulation de la langue, est-ce qu'on aurait parlé de langue, et puis les individus n'auraient pas créé tout ce qu'on appelle communauté, encore moins culture et, même si la culture a permis la langue, la langue permet aussi une certaine culture enfin, ça s'auto-alimente tout ça. Donc en ça, pour moi il faut une certaine norme par rapport à la langue, mais pas une</p>	« pour les fautes d'orthographe enfin... ça dépend (...) des outils employés, et cela dit j'trouve qu'il y a des outils (...) comme la technique des associations, qui me paraissent moins... frontaux... vis-à-vis (...) de la norme orthographique (...). Même si elle est là, j'trouve que (...) tout le sens est, (...) largement mis en avant »	« on fait ça [notamment à propos du travail du lexique par dénomination] en croyant que c'est bon pour lui, pour sa pensée, mais savoir ce qui est bon pour lui, c'est bien penser qu'il y a (...) quelque chose qui est bon globalement pour les individus et en ça on se rapproche (...) d'une vision assez droite du développement, du bon développement d'un individu en tout cas, qu'il aurait des outils minimum à posséder pour un bon développement et puis, un épanouissement alors que... » (issu de la réponse à la question 6)	

Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

		<p>norme qui serait enfermante ou aliénante, ce serait une norme gage d'un certain cadre au sein duquel il y a une liberté possible, voilà, mais qui permet la pérennité de la langue en soi » (issu de la réponse à la question 7)</p> <p>« j'trouve ça difficile, je ne sais pas si j'aurais la force de me dégager de ce <i>ortho</i> de l'école, où il faut avoir une certaine moyenne, et il y a une certaine pression justement quand on n'est pas sur la droite ligne de la note convenable » (issu de la réponse à la question 6)</p>		
	<p>« ce qui me gêne, c'est moi-même, c'est mes désirs, mes représentations, par exemple face au langage écrit tout au début de l'année j'avais très envie de percevoir chez les patients des signes de plaisir quand ils écrivaient ou quand ils rapportaient des choses par rapport à la langue écrite, puisque c'est mon thème de mémoire, et puis au bout d'un moment je me suis dit, mais pourquoi je voudrais qu'ils manifestent du plaisir, parce que moi je le manifeste il faudrait que eux le manifestent ? (...) le <i>ortho</i> je crois qu'il se rapporte vraiment, avant tout à moi-même, pas tant à ce que je crois être un mouvement de société ou à des mouvements théoriques, je crois que moi-même déjà je dois être méfiante par rapport à ça » (issu de la réponse à la question 6)</p> <p>« mon <i>ortho</i> moi, (...) les choses qui sont bonnes pour moi je crois qu'elles sont bonnes pour les autres et ça c'est extrêmement difficile (...) de me mettre de côté, pour laisser une vraie place à l'autre. Et accepter de me dire (...) je ne sais pas complètement ce qui est bon pour toi, moi à mon échelle, j'ai quelques outils, quelques connaissances, qui vont me permettre de t'apprivoiser, de te connaître, toi que tu vas peut-être pouvoir saisir pour continuer de te connaître, et puis de connaître les autres pour mieux te connaître toi-même, mais... (...) en tout cas ne pas essayer de rendre l'autre comme moi-même, ce serait peut-être plutôt ça. »</p> <p>« ce fameux <i>ortho</i> (...), on est tout le temps dedans, (...) c'est un travail de rencontre, de lien à l'autre, perpétuellement, mais (...) quand on est sur le terrain on se rend bien compte que (...) le chemin est encore long, de se mettre soi de côté pour vraiment accueillir l'autre, sans préjugés et sans jugement » (issu de la réponse à la question 9)</p>			
Etudiant 9	« après c'est vrai que la norme (...) c'est là où effectivement on peut... trouver que le terme d'orthophonie a évolué. C'est-à-dire qu'il n'y a pas vraiment une norme puisque (...) c'est un peu l'enfant, la personne adulte qui va définir ce qu'est sa norme à lui. (...) il n'y a pas forcément à avoir un rapport avec la norme.	« C'est vrai que c'est difficile, (...) j'pense qu'il faut faire attention de pas tomber justement dans cette... dérive d'avoir quelque chose de pré-établi, et de suivre toujours son idée, pour arriver justement à une norme » (issu de la réponse à la question 7)		« mais en même temps j'trouve que (...) c'est [la norme] aussi un repère (...) parce que sinon (...) je vois pas à quoi on pourrait comparer , et c'est vrai que... pour voir s'il a fait (...) des progrès , si on fait quelque chose qui est à peu

Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

	<p>C'est peut-être... lui... qu'est-ce qu'on peut améliorer chez lui, qu'est-ce que lui il attend, est-ce que... il y a des choses à faire. » (issu de la réponse à la question 5)</p> <p>« Je le prends vraiment avec beaucoup de prudence, (...) on a vu le développement de l'enfant quasiment (...) semaines après semaines, et puis (...) on se rend compte que finalement (...) ça ne se passe jamais exactement comme ça (...). Je pense qu'il faut laisser un certain degré de liberté à l'enfant, (...) pas avoir des objectifs trop fermés non plus parce que il a peut-être seulement besoin de (...) temps. (...) Il faut quand même pousser les enfants vers le haut (...). On va essayer plus, s'il en n'est pas capable (...) pas grave. Mais, (...) développer un maximum ses dons. Après ce sera peut-être des dons complètement extra scolaires (...). Pour les autistes c'est un peu différent, il ne faut pas les enfermer non plus trop dans leur... C'est toujours un équilibre compliqué (...). Après il y a des choses qu'il n'investira pas (...), mais au moins on lui aura données »</p>		<p>près cohérent et cetera parce que... sinon c'est vrai qu'un enfant on s'habitue à sa façon de parler, on s'habitue à ce qu'il est... et c'est difficile... de voir...» (issu de la réponse à la question 7)</p> <p>« Pour moi c'est rassurant de savoir que... derrière nous on a trois ans de théorie... et qu'on a vu finalement beaucoup de..., de références à la norme, que ce soit le développement d'un enfant..., les bilans... et cetera. Maintenant c'est sûr que moi... au bout d'un moment j'me dis mais... il y en a marre. (...) C'est rassurant et puis... je sais que j'en aurai besoin (...) j pense qu'on a besoin de ces outils-là mais il faut savoir aussi prendre du recul par rapport à ça(...) finalement ça ne doit être qu'un outil (...) un bilan c'est plus un outil (...) parce qu'on n'a pas forcément idée de tout observer (...). J pense que ça donne une bonne idée, un bon... panel... d'épreuves, ou au moins de pistes... à vérifier et cetera mais... (...) il faut toujours... laisser l'enfant vivre aussi »</p>
Etudiant 10	<p>« J pense que j'ai une personnalité très <i>ortho</i>, mais dans ma pratique je pense que j suis pas du tout <i>ortho</i>. (...) Dans le sens où dans la vie de tous les jours (...) j suis quelqu'un qui organise beaucoup (...) qui a besoin de voir les choses bien claires, bien droites, bien carrées. (...) dans la pratique orthophonique que... je veux faire (...) je suis tout sauf carré, sauf sur le</p>	<p>« On est obligé de faire avec ce signifiant <i>ortho</i>, lourd de pressions sociales et tout ça (...) mais il faut aussi s'en détacher, on est obligé de jongler avec. On n'a pas le choix (...) on ne peut pas s'en détacher complètement, (...) pour moi une <i>ortho</i> trop <i>ortho</i> on va droit dans le mur, mais je pense que ça existe quand même. »</p>	

Mise à distance...		Différemment selon les pathologies/les outils utilisés	Un repère/outil à utiliser à bon escient
...pour se centrer sur l'individu	...par rapport à la norme		

	fait que je suis là pour le patient avant tout (...), dans ce respect »		
	Incapacité à se situer		
Etudiant 3	<p>« ça me va, j'me pose pas plus de questions que ça (...) sur le signifiant »</p> <p>« Après je sais que... il y a du pour et il y a du contre à prendre dans tous... les types de rééducations. (...) celle [une orthophoniste] qui... était à fond sur le trouble, bon... des fois (...) il fallait temporiser, parce que, (...) les gamins pleuraient, au bout d'un moment et elle forçait (...) Après ici (...) où les gens sont formés de Nantes, j'me dis mais où ça nous mène »</p> <p>« je ne sais plus comment me situer (...) ici personne n'a de cahier et de classeur, et chez moi (...) tout le monde en a. (...) par chez moi il faut que les parents sachent (...) si je me mets à travailler comme les nantais... (...) c'est pas la pression des orthophonistes, c'est la pression des parents derrière, parce que les parents savent très bien comment les orthophonistes ailleurs travaillent, (...) chacun ses méthodes mais... si (...) je ne leur dis rien en sortant, que... ils n'ont pas de trace écrite de ce que je fais, ils vont se dire mais (...) qu'est-ce qu'elle nous fait, on va aller voir ailleurs. Donc... oui franchement j'suis en dilemme là-dessus. »</p> <p>« <u>ça ne me dérange pas</u> de m'appeler orthophoniste (...), je ne me formalise vraiment pas sur le terme orthophoniste, je ferai mon boulot dans le relationnel, tout autant que, je sais très bien que si j'ai de l'articulation je ferai du technique quand même (...) ça dépend. »</p>		

A propos de Savana

- **« Le Moulin des Roches »**

« Le Moulin des Roches » est un centre psychothérapeutique pour enfants et adolescents. Rattachée au Centre Hospitalier Spécialisé (C.H.S.) de Blain, cette structure nantaise extra-hospitalière fait partie du pôle de psychiatrie infanto-juvénile. Le centre psychothérapeutique regroupe :

- un C.M.P.-C.A.T.T.P. (Centre Médico-Psychologique et Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel) avec deux équipes distinctes : pour les 0-6 ans et pour les 6-13 ans,
- un Centre d'Accueil et de Soins pour Adolescents (C.A.S.A.), pour les jeunes de 13 à 18 ans,
- un Hôpital De Jour (H.D.J.), comprenant une classe intégrée.

Cette année, Savana était accueillie à l'H.D.J., qui prend en charge 17 enfants de 4 à 12 ans. L'équipe de l'H.D.J. comprend : quatre infirmiers dont une musicothérapeute, trois éducatrices spécialisées, une orthophoniste, une institutrice spécialisée, un médecin pédopsychiatre, une psychologue, un assistant social, une secrétaire, un psychomotricien. Deux autres professionnels interviennent ponctuellement : une ergothérapeute et un équithérapeute. Un interne et quelques stagiaires s'ajoutent à l'équipe, présents ponctuellement ou sur toute l'année scolaire. Cette équipe pluridisciplinaire a une mission de prévention et de soins, auprès des enfants et des familles. De plus, une articulation du soin avec l'environnement médico-social, scolaire ou judiciaire de l'enfant s'avère généralement nécessaire.

Généralement, l'enfant et sa famille sont accueillis dans un premier temps par l'équipe du C.M.P. Puis, l'équipe considère la demande et réfléchit à une proposition de prise en charge personnalisée pour l'enfant, et oriente alors la famille dans le cadre du C.M.P.-C.A.T.T.P. ou de l'H.D.J. Après l'entrée à l'H.D.J., des temps d'observation individuels ou en groupe sont parfois nécessaires, afin d'affiner le projet de soin pour l'enfant. Les temps de prise en charge sont variables, allant d'un temps d'atelier à plusieurs demi-journées par semaine. Accompagné d'un ou plusieurs soignants, l'enfant peut bénéficier de temps d'accueil, de prises en charge individuelles ou en groupe. Les médiations proposées dans le cadre des ateliers thérapeutiques sont diverses : le conte, la musicothérapie, l'équithérapie, l'ergothérapie, la psychomotricité, la médiation verbale, les jeux de rôles, la patageoire, l'utilisation de marionnettes, le bricolage, la piscine, etc.

- **Eléments d'anamnèse**

Les parents de Savana sont d'origine Centrafricaine. Ils ont un bon niveau socio-culturel, un niveau d'études important en Afrique : le père est informaticien, la mère a fait des études services économiques (niveau doctorat). Le père est arrivé en France en 1992 et la mère en 2000. Ils avaient exprimé une grande déception quant à leur arrivée, où ils n'avaient pu réaliser leurs ambitions professionnelles, Monsieur étant devenu cariste et Madame femme de ménage. Ils ont conservé des

liens avec leur pays d'origine, notamment par le biais de leur famille. Leur histoire fait qu'au sein de la famille existe un bilinguisme français-dialecte africain.

Dans le cadre d'une formation professionnelle, le père a séjourné à plusieurs reprises en Angleterre, et a donc été beaucoup absent pendant ces deux dernières années. Il est rentré en France en septembre 2010, afin que Madame puisse débiter des études d'assistante sociale.

Ses parents ont eu trois enfants, nés en France. Savana est née en août 2002, aînée de deux frères nés en mai 2006 et avril 2010.

Le mode de relation existant entre Savana et sa mère semblerait être largement axé autour de la pédagogie, une aide aux devoirs scolaires. Leur relation serait donc très centrée sur le développement de la pensée, dans le cadre d'une transmission du savoir de la mère vers sa fille. De ce que la mère avait pu dire de sa fille, on sentait parfois un agacement. Pour elle, Savana ne faisait pas d'effort, et ce comportement aurait été par moments volontairement dirigé contre elle. La mère reprochait au père la relation qu'il avait eu avec leur fille pendant la petite enfance : sa tendresse, ses interventions répétées auprès de leur fille. Il venait consoler Savana dès qu'elle pleurait la nuit, et la gardait longuement dans ses bras. La mère avait dit avoir profité de l'absence du père pour laisser Savana pleurer, qui aurait alors fait ses nuits en deux jours.

Certains comportements inadaptés que l'équipe avait observés chez Savana ne semblaient pas avoir retenu l'attention de ses parents. Par exemple, Madame s'était dit étonnée des nombreuses peurs exprimées par Savana dans le cadre des groupes conte et piscine.

A l'occasion des deux derniers entretiens au mois d'avril, où Madame est venue seule, l'équipe a constaté qu'elle avait entamé un travail à propos de son lien avec sa fille.

Au cours des entretiens familiaux, les questionnements autour de la vie quotidienne de Savana étaient évités par les parents. Il était difficile d'aller au bout des réflexions engagées. Aussi, nous avons très peu d'éléments concernant son sommeil, son acquisition de la propreté, ainsi que son développement psychomoteur.

En ce qui concerne son alimentation, l'équipe de l'H.D.J. a observé que, sans l'intervention des soignants, Savana pouvait ne pas utiliser les couverts et donc manger avec les mains. De plus, elle se salissait, et sa façon de manger apparaissait inadaptée, tant au niveau de la mise en bouche, de la mastication, que de l'hygiène globale au cours du repas.

Du point de vue corporel, l'hygiène de Savana met en évidence une problématique particulière autour de son corps. Notamment, l'équipe a observé que ses vêtements ainsi que ses cheveux pouvaient être sales, et que ses dents étaient en mauvais état.

Savana s'habille seule, le choix des vêtements s'avérant parfois difficile. La mère a notamment rapporté que Savana pouvait changer d'habits après avoir vu son petit frère habillé, choisissant alors d'autres vêtements, achetés le même jour que ceux de son frère.

Sur le plan médical, Savana a souvent souffert d'infections oto-rhino-laryngologiques, et l'équipe de soin s'est interrogée à propos de son audition au cours de ces périodes. Le sujet a été abordé à plusieurs reprises avec la mère, notamment concernant le rôle de l'audition dans le développement du langage. Mais, refusant d'en parler, la mère n'entamait aucune démarche médicale.

- **Scolarité**

Les liens entre la famille et l'école s'avèrent complexes, marqués par une exigence de la famille à propos des apprentissages, une demande forte de scolarisation « normale ». L'institutrice spécialisée de l'H.D.J. assure le lien de l'équipe avec l'école.

Savana a suivi une scolarité continue jusqu'à la Grande Section, puis a été maintenue un an à ce niveau, avec des temps de classe intégrée proposés par l'H.D.J. Le passage en CP a ensuite été remis en cause, une orientation en milieu spécialisé ayant été évoquée. Refusant cette proposition, les parents ont décidé d'arrêter la prise en charge de Savana en classe intégrée et l'ont changée d'école pour son entrée en CP. Elle a alors bénéficié de la présence d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (A.V.S.), à raison de 12 heures par semaine. Elle est actuellement scolarisée dans cette même école en C.E.1 avec une A.V.S. qui l'accompagne neuf heures par semaine.

Jusqu'à cette année, malgré sa difficulté à entrer dans les apprentissages, Savana présentait peu de troubles du comportement. Depuis septembre 2010, la relation qu'elle avait établie avec ses pairs pouvait parfois gêner le groupe classe. De même, à l'H.D.J. son comportement perturbait les moments où elle se trouvait avec d'autres enfants.

- **Parcours de soin**

Avant son entrée en Petite Section, Savana et ses parents ont été reçus au Centre nantais de la parentalité, où Savana a bénéficié d'une prise en charge en orthophonie pendant deux mois. Puis un suivi psychologique, qui semblait prioritaire, a pris le relais : Savana a été orientée vers le Centre psychothérapique « Le Moulin des Roches ».

Au cours de l'**année 2006-2007**, un accueil a été proposé à Savana et sa famille dans le cadre du C.M.P. 0-6 ans. En septembre 2006, l'inquiétude des parents était centrée sur les troubles du langage de Savana, qu'ils ont commencé à repérer quand ils ont pu comparer son développement avec celui de son petit frère. Savana a participé au groupe thérapeutique « Jouer avec les mots », animé par l'orthophoniste et une éducatrice spécialisée.

Au cours de l'**année 2007-2008**, Savana a continué le groupe « Jouer avec les mots » au C.M.P. 0-6 ans, mais sa présence à ce groupe était aléatoire. Le cadre du groupe était modifié, puisqu'il ne comportait plus que deux enfants.

La nature de la structure psychique de Savana a été mise en question au cours de cette année. Depuis, le diagnostic d'« Autisme et Troubles envahissements du développement » est en discussion.

Au cours de l'**année 2008-2009**, Savana a été accueillie à l'H.D.J.

Elle passait deux heures par semaine dans la classe intégrée de l'H.D.J. L'enseignant spécialisé avait noté chez Savana un potentiel intellectuel, ainsi qu'une attitude « défensive », une « rigidité ». De plus, elle montrait une difficulté à appréhender la relation avec un adulte seul, son comportement pouvant être inadapté.

Elle venait par ailleurs à l'H.D.J. sur une demi-journée, au cours de laquelle elle bénéficiait d'un temps d'accueil, participait à un atelier « Rythme et langage », et avait une prise en charge en psychomotricité avec un autre enfant. Pendant l'atelier « Rythme et langage », les professionnels avaient remarqué « moins de souplesse » dans son attitude par rapport à l'année précédente. De manière générale, ils observaient « une certaine imitation voire adhésivité », avec des « conduites ritualisées ».

Au cours de l'**année 2009-2010**, Savana était toujours accueillie à l'H.D.J. Les parents avaient décidé de l'arrêt de la classe intégrée, pour augmenter le temps scolaire stricto sensus. Le mardi matin, après un temps d'accueil, elle participait à une séance de musicothérapie avec un autre enfant, puis prenait son repas à l'H.D.J. Au cours des séances de musicothérapie, Savana n'avait pas pu construire de relation avec l'autre enfant. De plus, il était difficile de sentir chez Savana des affects particuliers vis-à-vis de la musique. Le jeudi après-midi, après un temps d'accueil, elle participait à une séance de psychomotricité, puis prenait le goûter à l'H.D.J.

Au cours de cette année, les parents ne s'étaient pas interrogés davantage sur la problématique psycho-affective et relationnelle de leur fille, qui apparaissait pourtant comme une composante importante des difficultés de Savana. Ils avaient à nouveau formulé pour Savana une demande essentiellement rééducative, expliquant ses difficultés relationnelles avec ses pairs par son trouble d'articulation.

Cette année, Savana a été de nouveau accueillie à l'H.D.J., ses temps de prise en charge étaient répartis sur deux demi-journées dans la semaine. Elle s'est rendue chaque mardi à un groupe conte, avec un autre enfant. Le jeudi, elle a participé avec deux autres enfants au groupe piscine, encadré par le psychomotricien et deux infirmières. Après le repas thérapeutique, un temps libre en présence d'un ou deux autres enfants et de soignants lui était proposé. Ensuite, elle était prise en charge en orthophonie.

En ce qui concerne les liens entre l'H.D.J. et la famille de Savana, ses parents ont régulièrement rencontré l'équipe au cours de l'année. Ils étaient généralement accueillis par les soignantes référentes de Savana, à savoir la psychologue, une infirmière et une éducatrice spécialisée. D'une manière générale, les liens entre l'équipe de l'H.D.J. et les parents de Savana ont

toujours été complexes. Ils ne pouvaient imaginer l'éventualité d'une maladie psychique pour Savana, au point d'être dans le déni de certaines de ses difficultés. En effet, il était difficile pour l'équipe de leur donner à penser cette dimension de problématique psycho-affective, même en les confrontant au comportement de leur fille à l'H.D.J. Quant à la problématique corporelle de Savana, ils ont récemment questionné les comportements étranges de leur fille.

- **Observations orthophoniques**

La prise en charge individuelle en orthophonie avait été proposée à Savana suite à une demande rééducative très importante des parents, d'un travail autour de l'articulation qui, selon eux, aurait été à même d'améliorer les interactions de Savana avec ses pairs. L'orthophonie, dans leur discours, aurait pu venir arranger ce qui n'allait pas chez leur fille. De son côté, Savana ne pouvait exprimer, en tout cas verbalement, une demande pour elle.

Savana a été suivie en orthophonie une fois par semaine à partir du mois de septembre 2010. Les séances duraient 45 minutes et se déroulaient avec l'orthophoniste de l'H.D.J. et moi-même. Après la séance, nous accompagnions Savana prendre le goûter avec deux autres enfants. Ainsi, la fin de séance ne s'effectuait pas de façon marquée et correspondait à un changement de lieu.

Tout d'abord, il me semble important de rappeler qu'il existe un bilinguisme au sein de la famille de Savana. Quelle était la langue « intime » de sa famille, sa langue maternelle ? Quelle différence était effectuée dans la vie quotidienne familiale quant à l'utilisation de l'une ou l'autre des deux langues ? Je n'avais pas d'éléments concernant les connaissances et l'utilisation de ce dialecte africain par Savana. Elle a parfois fredonné des extraits de chansons, dont certains m'ont rappelé des intonations africaines.

Au niveau de l'aspect formel du langage, j'ai observé chez Savana un trouble d'articulation caractérisé par un assourdissement des phonèmes entraînant une assimilation dans [Hèj] (Serge), ainsi que des confusions entre [d] et [t] ([tE] pour « deux »), [g] et [k] ([makO] pour « Margault »), [j] et [H] ([HFdi] pour « jeudi », [HèmBHé] pour « j'ai mangé »), [z] et [s] ([mUsik] pour musique). Cependant, les points d'articulation étaient souvent en position intermédiaire.

J'ai constaté des confusions entre les voyelles ayant la même configuration visuelle : [pUdBs] (prudence), [bOHU] (bonjour), [pOnBsé] (prononcer), [pOé] (pleurer), [Ho] (je). J'ai aussi remarqué une absence de la diphtongue [V], comme par exemple dans [HesUpèt] et [Hesipèt].

De par ses fréquentes affections oto-rhino-laryngologiques, Savana a sans doute présenté régulièrement des hypoacousies, qui pourraient expliquer les confusions observées précédemment (nécessité d'entendre la vibration des cordes vocales, la nasalisation).

Savana présente une hypotonie linguo-labiale : elle a une grosse langue peu mobile et la dimension de ses lèvres semblait gêner la précision de son articulation. Les praxies bucco-faciales étaient d'emblée hypotoniques et imprécises en spontané, et étaient légèrement améliorées par l'imitation.

Globalement, les déformations phonétiques de Savana semblaient consistantes. Ainsi, le locuteur ayant connaissance de ses confusions articulatoires pouvait aisément percevoir ce qu'elle voulait dire.

J'ai remarqué dans les productions de Savana un important retard de parole, caractérisé par des élisions, des substitutions et des simplifications : [pORé] (pleurer), [dizFf] (dix-neuf), [fi] (fille), [joswipUpFtit] (je suis plus petite), [éUkwatUigOl] (et pourquoi tu rigoles), [taRètdekOfé] (t'arrête de ronfler), [RBHtafE] (range ta feuille). Les [R] étant très souvent élidés, je me suis posée la question du lien entre ses difficultés langagières et le bilinguisme (dialecte africain) existant au sein de sa famille.

J'ai également noté un retard de langage, par exemple dans les phrases [sèpa] ou [sékiáfèkOsa]. Cependant, Savana était très souvent dans l'écholalie d'expressions ou de phrases, de manière immédiate ou différée, je ne peux donc pas dire si elle utilisait la compétence linguistique ou si ses productions correspondaient à des énoncés qu'elle plaquait dans des situations données. Ainsi, certaines de ses formes langagières pouvant paraître adéquates au niveau syntaxique, il m'a fallu me centrer sur l'analyse de productions plus spontanées. La syntaxe de ses productions était simplifiée, la longueur de ses phrases généralement courte. Son langage spontané était globalement économique. Savana utilisait parfois le pronom personnel je.

Au-delà de cette description formelle, l'attention que j'ai portée sur le plan des pré-requis au développement langagier chez Savana me semble plus évocatrice. Savana pouvait regarder l'autre dans les yeux mais seulement de manière furtive. L'attention conjointe ainsi que l'action conjointe étaient possibles. A l'initiative de l'adulte, les tours de rôles étaient parfois réalisables, Savana acceptant alors d'arrêter temporairement son activité pour lui laisser prendre une place. Cependant, il était difficile pour Savana de faire semblant, elle était davantage dans l'imitation de ce que faisait l'autre et n'était pas en capacité de construire des jeux symboliques. Sur notre initiative ou celle de Savana, j'ai noté une imprécision dans ses imitations, ainsi qu'un faciès figé, peu expressif. Dans les interactions, Savana fuyait souvent l'échange par un détour du regard ou par le silence. Je remarquais une attirance sensorielle marquée chez Savana (bruits de l'environnement, lumière au plafond...) qui semblait à prédominance visuelle.

Globalement, Savana présentait des difficultés au niveau de la pragmatique du langage, et notamment la compréhension de l'humour n'était pas possible pour elle. Savana souriait parfois, mais ce n'était pas forcément en adéquation avec la situation de communication. Elle répétait quelquefois des mots ou phrases que nous n'avions pas compris. La prosodie de sa parole était variable, mais pas toujours appropriée à la situation de communication.

Savana manifestait des difficultés à laisser des traces en séance, elle ne faisait pas de dessin et préférait écrire sur un support effaçable. Savana avait un graphisme régulier et de grande qualité. Depuis plusieurs années, elle s'entraînait régulièrement et sous forme d'activités répétitives à l'écriture itérative de listes de prénoms ou la manipulation de lettres et de chiffres (combinaison, ordre croissant ou décroissant...). En lecture, ses capacités d'assemblage étaient bonnes et sa vitesse meilleure que celle de certains enfants de son âge, au point d'en oublier parfois des mots. J'observais que la lecture n'améliorait pas l'articulation de Savana, ses confusions articulatoires étant au contraire majorées. La compréhension que Savana avait de sa lecture posait question.

De plus, sur le plan mnésique, Savana semblait pouvoir mémoriser une quantité très importante d'informations, comme pouvait en témoigner la liste de prénoms qu'elle récitait parfois ou les répétitions fréquentes de ce qu'elle avait pu lire, entendre ou voir.

Enfin, à propos de son schéma corporel, Savana présentait des difficultés pour désigner les différentes parties de son corps. Elle regardait parfois son propre visage dans un miroir, et questionnait l'équipe de l'H.D.J. à propos de ses émotions. Savana avait une façon particulière de se moucher, rentrant très fréquemment un mouchoir dans chacune de ses narines, qu'il y eût ou non des mucosités.

Ainsi, avec Savana, le travail en orthophonie était axé autour de la relation à l'autre, la communication, afin d'essayer de mettre du sens dans l'utilisation qu'elle avait du langage. Savana semblait pouvoir effectuer un travail autour de l'écrit, qui l'attirait tant. Mais comment l'aider à exprimer sa parole en tant que sujet, et non pas seulement par des énoncés plaqués ?

A propos de Thomas

- *Données de l'année 2009/2010*

Thomas avait été accueilli avec sa mère en juillet 2009 par M. D., pour des difficultés de langage. L'anamnèse avait établi un développement psychomoteur normal. La mère avait rapporté que le langage était apparu tard chez Thomas, lors de son entrée à l'école à 3ans ½, et que depuis, son expression restait difficilement compréhensible. Il était alors peu autonome, ne jouait pas seul, restait collé à sa mère avec qui sa relation était encore très forte, et Thomas maintenait des attitudes régressives, notamment sous forme d'un « parler-bébé ». A l'école, il se mettait à l'écart, mais faisait le travail demandé. Durant l'évaluation du langage oral, Thomas avait montré une réduction importante des productions verbales, recherchant sans cesse le regard de sa mère, son approbation.

Ce bilan du langage, effectué à partir de l'E.L.O. (Evaluation du Langage Oral), avait mis en évidence un retard de parole et de langage important qui affectait son intelligibilité de manière significative. Le système phonétique était incomplet et instable, et les constrictives absentes, difficiles à produire ou incorrectes. Son intelligibilité était très limitée par les nombreuses élisions, assimilations et substitutions de phonèmes, et la répétition améliorait légèrement le niveau de réalisation phonologique. Au niveau syntaxique, la production était très réduite, ses compétences morpho-syntaxiques déficitaires : il s'exprimait sous forme de mots-phrases le plus souvent. La compréhension lexicale mettait en évidence un stock lexical passif dans la moyenne des enfants de son âge. La compréhension morpho-syntaxique était faible, et ses stratégies de compréhension reposaient essentiellement sur des indices lexicaux. Sur le plan du raisonnement logique, le classement de jetons proposé avait été bien réalisé, indiquant un niveau cognitif satisfaisant.

A l'issue de ce bilan, M. D. avait proposé pour Thomas une rééducation orthophonique afin de développer ses capacités phonologiques et morpho-syntaxiques pour une meilleure intelligibilité. Thomas est donc accueilli en orthophonie depuis septembre 2009, en séances hebdomadaires d'une demi-heure, toujours conduit par sa mère.

En juin 2010, une équipe éducative a eu lieu à l'école pour Thomas, réunissant ses parents, son enseignant, le maître E qui le suivait, la psychologue scolaire et M. D. A l'issue de cette réunion, un accueil en Centre Médico-Psychologique avait été préconisé.

- *Observations orthophoniques*

Sur le plan formel du langage, j'ai effectivement constaté un retard de parole et de langage, entravant largement l'expression de Thomas et limitant la compréhension que nous pouvions avoir de ses prises de parole. Cependant, dans le cadre des séances, il parlait presque uniquement des activités en cours, aussi nous étions rarement en position de ne pas comprendre ce qu'il disait. Les déformations phonétiques que j'observais étaient très variables, et si certains phonèmes semblaient quasi-inexistants, il n'y avait pas lieu d'évoquer un trouble d'articulation. Les mots n'avaient pas

de forme fixe dans ses productions, hormis pour certains signifiants, des noms propres par exemple. Au niveau de la syntaxe, lorsque M. D. lui posait une question, Thomas répondait généralement par un mot ou un groupe de mots, de façon économique. Spontanément, il avait plus tendance à produire une phrase courte.

Finalement, l'aspect formel du langage de Thomas paraissait secondaire par rapport à l'utilisation qu'il en avait. Thomas se servait très peu du langage verbal pour communiquer au sein des séances proposées par M. D. Spontanément, il ne parlait pas ou peu, préférant agir. Pour choisir un jeu, il se déplaçait et s'en saisissait. En réponse à une question fermée, il répondait par oui ou non (plus souvent non d'ailleurs) ou parfois même se contentait de sourire ou de grimacer, accompagnant cette mimique d'une vocalisation de plaisir lorsqu'il était d'accord ou en geignant comme un tout-petit pour manifester son refus. Enfin, Thomas ne parlait presque jamais spontanément, et ne disait rien de lui, si bien que lorsque mon travail avec Thomas a commencé, j'avais l'impression de le connaître très peu, si ce n'était par les observations exposées ci-dessus.

Ainsi, à travers mes propositions, j'espérais pouvoir lui permettre de prendre la parole, de parler de lui en utilisant le langage. Dans un premier temps, il me semblait important d'apprendre à le connaître par le biais de son discours propre. Au travers d'une relation privilégiée, je pensais aussi travailler cette position de toute-puissance, de plein, et ouvrir la voie au manque. Les objectifs à se donner auraient pu être nombreux, mais avant tout, il me fallait lui donner voix au chapitre, pour ensuite imaginer comment l'aider.

- **Déroulement chronologique de la prise en charge**

Afin que chacun puisse se repérer dans le temps à la lecture de l'étude de cas, il me semble important de rapporter brièvement le déroulement chronologique de la prise en charge, les activités sur lesquelles s'est appuyé le travail.

Après notre première rencontre (séance 1), Thomas a choisi de jouer à la pâte à modeler (séance 2), puis, après avoir refusé ma proposition de regarder un livre, il a demandé à jouer avec des Duplo, et nous avons chacun construit une maison. Ensuite (séance 3), Thomas a repris la pâte à modeler, puis nous avons joué au jeu de l'oie, et ce jusqu'à la 5^{ème} séance, à la fin de laquelle nous avons brièvement utilisé le jeu du Scrabble junior. Puis (séance 6), sur ma proposition, Thomas a dessiné, et en fin de séance, il a repris la pâte à modeler. La 7^{ème} séance a été consacrée à des constructions de maisons (avec des formes en bois puis les Duplo), et la 8^{ème} séance à du dessin : Thomas en a fait quatre ce jour-là. Ensuite, lors des séances suivantes, Thomas a utilisé des Playmobil, jeu dans lequel il se projetait beaucoup, avec lequel je lui ai à nouveau proposé de construire une maison (séance 10), puis des séances 11 à 13, j'ai aussi mis à sa disposition une maison de poupée. A la fin de la 13^{ème} séance, j'ai pu lire un livre à Thomas qui s'est montré intéressé, puis (séance 14), nous avons regardé ensemble un autre livre qui l'avait attiré, mais qu'il a refusé que je lise, et Thomas a fait un dessin à ma demande. J'ai pu rencontrer sa mère en la

présence de Thomas lors de la 15^{ème} séance, ce après quoi Thomas a accepté de construire une maison avec du carton. Au cours des deux dernières séances (16 et 17), nous avons fait de la pâte à modeler, représentant une maison et une famille, occasion d'esquisser avec Thomas son arbre généalogique.

- **Les progrès sur le plan articulatoire et linguistique**

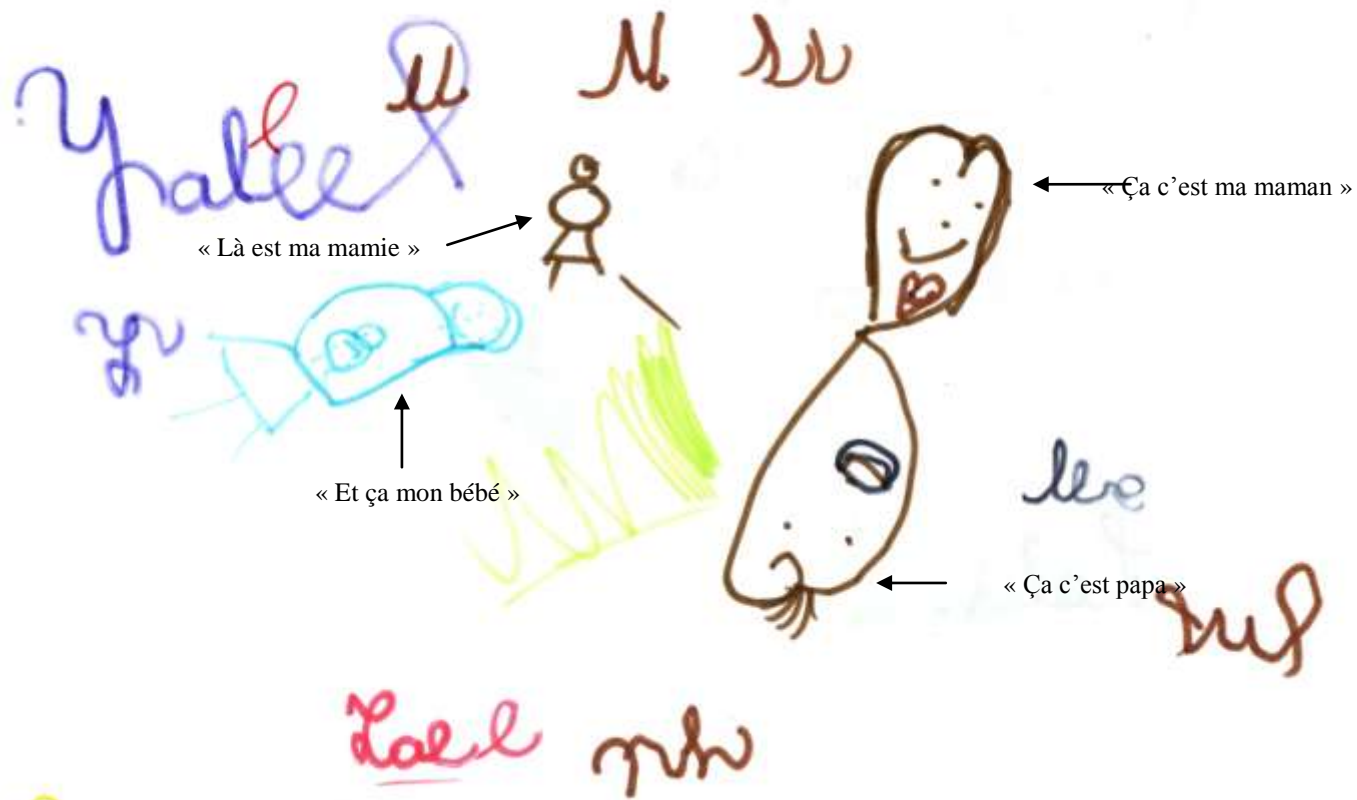
A l'issue de ces quelques mois de prise en charge, est-il possible de repérer des progrès au niveau de la parole, du langage de Thomas ?

Sur le plan de l'articulation, Thomas est à même de produire tous les phonèmes de notre langue, et j'ai notamment remarqué qu'il prononçait davantage de [R]. Certaines de ses productions semblent plus précises lorsqu'il les dit à ma suite, par exemple, dans le jeu avec les Playmobil, il a prononcé le son [R] de « Bonjour » lorsqu'il faisait répondre son personnage au mien. J'ai aussi constaté que Thomas répétait parfois un mot après moi, comme pour le retenir.

Sa parole est extrêmement variable, et pour un même mot, Thomas émet parfois diverses images acoustiques d'un énoncé à l'autre. Par exemple, il a un jour dit « comme ça » en prononçant [kOsa], puis [tOta]. Il a parfois tendance à assourdir des consonnes (« gâteaux » ou [kAtO]). En fait, plus il s'exprime rapidement, plus les mots se trouvent déformés, alors qu'il peut aussi syllaber un mot pour faciliter ma compréhension (« do-mi-no ! »). Ainsi, le progrès majeur que j'observe dans ce domaine est le ralentissement considérable de son débit de parole : Thomas s'exprime plus tranquillement, et parfois il se donne même le temps de penser avant de parler, répondant à une interrogation après un silence, comme ce fut le cas à propos des liens de chacun dans la famille lorsque nous avons fait son arbre généalogique (séance 16). Dès que le débit se retrouve accéléré, comme c'était souvent le cas au début, les élisions et substitutions phonétiques reviennent, sa parole étant alors très floue et difficile à comprendre.

Dans le cadre d'une parole plus posée, je constate des phrases de plus en plus longues et qui témoignent d'une syntaxe en construction, dont voici des exemples cités en ordre chronologique : « [vépadaGé] moi », « [je] peux [ékRi] le nom à [kwa]↑ », « Nan↑ [jépapalé] », « A des jeux à le mon bébé », « C'est à moi [ze] je joue », « Non moi j'veux pas jouer avec ça », « [é] où la voiture à [kwa]? », « [jéBkOpJC] (encore plein) à ma maison », « [ze] sais pas c'est quoi [lapatemB] », « Hum, moi [zé] pas envie d'[fèdupO] (du sport) », « Faut [pémé] la [pOtiséRwa] (faut fermer la porte il fait froid) », « Moi [nabilapatemB]↓ », « Voilà [zésBzé] d'maison ! », « Nan, [zé] pas vu ma mamie », « [apèmwazéplF] », « C'est le [ni] du [gasI] », « j'ai pas envie de [fè] ça↓ », « Oh, [sé] pas parler [avè] ça↓ ». Le pronom personnel « je » qui me paraissait absent est de plus en plus fréquent dans son discours, sa forme étant variable entre [ze], [Je], et « je », mais de plus en plus précise. Cela

étant dit, dès lors que sa prise de parole semble plus affectivement connotée, impulsive, Thomas s'exprime à nouveau ainsi : « Sais [pu] », « [vɛsa] ! ».



Dessin 1



Dessin 2

*« Vos enfants ne sont pas vos enfants.
Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même.
Ils viennent à travers vous mais non de vous.
Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas.*

*Vous pouvez leur donner votre amour mais non point vos pensées,
Car ils ont leurs propres pensées.
Vous pouvez accueillir leurs corps mais pas leurs âmes,
Car leurs âmes habitent la maison de demain, que vous ne pouvez visiter, pas même dans vos
rêves.
Vous pouvez vous efforcer d'être comme eux, mais ne tentez pas de les faire comme vous »*

Khalil Gibran

Résumé :

Ce mémoire présente dans un premier temps une réflexion sur le rapport à la norme en orthophonie, incluant un historique de la profession, un abord singulier des concepts de normal et de pathologique, et l'analyse d'entretiens réalisés auprès d'étudiants en orthophonie. Puis, ce cheminement ayant dévié de la norme vers le singulier, il est ensuite question de l'accueil du patient en tant que sujet de sa prise en charge, prenant en compte son symptôme. Une approche linguistique et psychanalytique du langage, un approfondissement du concept de symptôme permettent de retenir un certain nombre de conséquences par rapport à la pratique orthophonique, et d'orienter les études de cas ensuite proposées. Ces deux études retracent la recherche permanente de la place du thérapeute en prise en charge, celle que prend le patient, l'analyse de son rapport au langage, la sollicitation du praticien en tant qu'être humain, embarrassé de ses idées préconçues et en proie de ses propres angoisses, et ce que deux futures orthophonistes, lors de ces rencontres, ont pu faire ou ne pas faire. Il en ressort quelques éléments de réponse, et surtout, une ouverture à une multitude de questions riches de conséquences pour les praticiens que sont les orthophonistes, thérapeutes du langage.

Summary :

This memoir first presents a reflection on the connection to norm in the field of speech therapy, including historical references of the profession, a singular access to the concepts of normality and pathology, and the analysis of interviews of speech therapy students. Then, since this progression has deflected from the norm to the singular, the matter of welcoming a patient as the subject of his own therapy, taking his own symptoms into account, will be discussed. A linguistic and psychoanalytical approach of language and a development on the concept of symptom lead to a certain number of consequences concerning speech therapy practice, thus giving the case studies a certain perspective. These two case studies recount the constant search of the place of the therapist at work, the place of the patient, the analysis of his link to language, the sollicitation of the therapist as a human being, confused by prejudice and experiencing his own anxiety, and the experience of two future speech therapists. Some elements of answer emerge from this work. Yet, most importantly, this memoir raises many questions for speech therapists.

Mots-clés :

- Pratique orthophonique
- Norme
- Sujet
- Linguistique
- Psychoanalyse
- Langage
- Symptôme
- Position thérapeutique
- « Faire orthophonique »
- « Etre » orthophoniste

Key words:

- Speech therapy practice
- Norm
- Subject
- Linguistics
- Psychoanalysis
- Language
- Symptom
- Therapeutic positioning
- « The skills of the language therapist »
- « Be » a speech therapist