

Université de Nantes

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

Année universitaire 2012/2013

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

Présenté par

**Mélanie GUILLAUME
Née le 12/10/1988**

La place accordée au silence en séance d'orthophonie avec les enfants

Président du jury : Monsieur Zuliani Éric, psychologue – psychanalyste, enseignant associé à temps partiel, UFR psychologie, chargé de cours à l'Université de Nantes, département orthophonie.

Directeur du mémoire : Monsieur Quentel Jean-Claude, Professeur de Sciences du langage de l'Université de Rennes 2.

Membre du jury : Madame Prévert Marie-Joëlle, orthophoniste et maître de stage, chargée de cours à l'Université de Nantes, département orthophonie.

« 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 ».

*« Ils se mirent à déambuler au milieu des boutiques.
Ils virent une enseigne qui portait écrit : « ici, on vend le pire et le meilleur ».
Ils entrèrent et trouvèrent que l'on y vendait des langues : pour se taire, les meilleures,
pour se les tourner dans la bouche, et d'autres qui se collaient au palais.
Un peu plus loin, loin de crier sa marchandise, un marchand leur faisait signe de se taire.*

– Que veut-il celui-là ? dit A

Mais, comme il disait ces mots, l'autre lui fit signe de ne mot dire.

– Mais, comment saurons-nous alors ce que tu vends ?

– Il n'y a pas de doute, dit B, il vend du silence.

*– Demandons quel en est le prix, dit C, je voudrais m'en fournir en quantité,
car je sais que nous n'en trouverons pas ailleurs.*

– Le prix du silence, leur répondit-on, c'est aussi le silence.

*– Comment est-ce possible ? Si on vend du silence,
comment peut-on le payer de la même monnaie ? »*

(Baltasar Gracián, 1993, p.98, cité par Fonteneau, 1999, préambule)

Remerciements

Avant tout, je remercie les enfants qui ont accepté ma présence en séance et qui m'ont permis d'apprendre d'eux.

Je remercie également :

- Monsieur Éric Zuliani
- Monsieur Jean-Claude Quentel
- Madame Marie-Joëlle Prévert
- Madame Christine Nuez
- Madame Hélène Vidal-Giraud
- Madame Laurence Ollivier
- L'équipe du CAMSP de Saint-Sébastien-sur-Loire
- L'équipe de l'hôpital de jour Haute-Roche à Nantes
- Les orthophonistes qui ont répondu au questionnaire et qui ont accepté de confier leurs questionnements personnels. Leur investissement m'a permis de rédiger une partie de ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....	p.1
Problématique et hypothèses.....	p.3
<u>Première partie : partie théorique.....</u>	p.4
I) <u>Questionnements sur le silence.....</u>	p.5
1.1. Le silence n'est pas... ..	p.5
1.1.1. ...une absence de parole.....	p.5
1.1.1.1. <i>Au début était le verbe.....</i>	<i>p.5</i>
1.1.1.2. <i>L'hospitalisme.....</i>	<i>p.7</i>
1.1.1.3. <i>L'autisme.....</i>	<i>p.8</i>
1.1.2. ...une absence de voix : exemple de la surdité.....	p.9
1.1.3. Conclusion.....	p.10
1.2. Est-ce du silence ?.....	p.11
1.2.1. Bruit, silence « extérieur », silence « intérieur ».....	p.11
1.2.1.1. <i>Bruit(s) et silence.....</i>	<i>p.11</i>
1.2.1.2. <i>Silence intérieur.....</i>	<i>p.12</i>
1.2.2. La pensée.....	p.12

1.2.3.	Les « blancs » dans le discours.....	p.13
1.2.3.1.	<i>Le silence dans le discours.....</i>	<i>p.13</i>
1.2.3.2.	<i>En philosophie : exemple de l'écriture.....</i>	<i>p.14</i>
1.2.3.3.	<i>En psychanalyse : les pauses dans le discours.....</i>	<i>p.14</i>
1.2.4.	Conclusion.....	p.15
1.3.	Le silence et l'art.....	p.15
1.3.1.	Le silence en musique.....	p.15
1.3.1.1.	<i>Définition.....</i>	<i>p.15</i>
1.3.1.2.	<i>La musique, un ressenti.....</i>	<i>p.16</i>
1.3.2.	Le silence en peinture : le cri.....	p.17
II)	<u>Le silence en mythologie et en religion.....</u>	p.19
2.1.	Silence, mythes et légendes : le silence et la mort.....	p.19
2.1.1.	<i>Mélisande, la silencieuse.....</i>	<i>p.19</i>
2.1.2.	<i>« Le thème des trois coffrets ».....</i>	<i>p.20</i>
2.2.	Silence et religion.....	p.21
2.2.1.	<i>Le silence dans la Bible.....</i>	<i>p.22</i>
2.2.2.	<i>Le silence : rite initiatique des sœurs en franc-maçonnerie.....</i>	<i>p.24</i>
2.2.3.	<i>Cheminement vers la contemplation : le silence chez Saint Jean de la Croix.....</i>	<i>p.24</i>

III)	<u>Langage et inconscient</u>	p.25
3.1.	Le signifiant dans la langue	p.25
3.1.1.	<i>Selon Ferdinand de Saussure</i>	p.25
3.1.2.	<i>Selon Jacques Lacan</i>	p.26
3.1.3.	<i>Le processus métaphorique</i>	p.26
3.1.4.	<i>Le processus métonymique</i>	p.27
3.2.	Ce que parler veut dire	p.27
3.2.1.	<i>Une parole trompeuse</i>	p.27
3.2.2.	<i>Sujet de l'énoncé – sujet de l'énonciation</i>	
3.3.	L'inconscient	p.28
3.4.	L'inconscient révélé par la langue	p.29
3.4.1.	<i>Les actes manqués</i>	p.29
3.4.1.1.	<i>Les lapsus</i>	p.30
3.4.1.2.	<i>L'oubli : les formes du silence dans l'oubli de Signorelli</i>	p.30
3.4.2.	<i>Le mot d'esprit</i>	p.31
3.4.3.	<i>Les formations de l'inconscient : conclusion</i>	p.32
3.5.	Le discours des mathématiques : un monde silencieux	p.32
IV)	<u>Le silence : une retenue</u>	p.34
4.1.	L'interdit et la loi du père	p.34

4.1.1.	<i>La loi de la castration symbolique.....</i>	<i>p.34</i>
4.1.2.	<i>Refus de la loi du langage.....</i>	<i>p.34</i>
4.1.3.	<i>Parler, c'est prendre un risque.....</i>	<i>p.35</i>
4.1.4.	<i>Du tabou à l'inhibition.....</i>	<i>p.36</i>
4.1.5.	<i>Conclusion.....</i>	<i>p.37</i>
4.2.	Le secret.....	p.38
4.2.1.	<i>Le non-dit.....</i>	<i>p.38</i>
4.2.2.	<i>Qu'est-ce qu'un secret.....</i>	<i>p.39</i>
4.2.3.	<i>Le sujet dans sa singularité.....</i>	<i>p.39</i>
4.2.4.	<i>Les menaces du secret.....</i>	<i>p.40</i>
4.2.5.	<i>Savoir, pouvoir et séduction.....</i>	<i>p.40</i>
V)	<u>A l'écoute du silence : exemple de la psychanalyse.....</u>	p.41
5.1.	Le silence comme acte.....	p.41
5.1.1.	<i>Premières demandes.....</i>	<i>p.42</i>
5.1.2.	<i>Silences de l'analyste et de l'analysant.....</i>	<i>p.42</i>
5.1.2.1.	<i>Le(s) silence(s) du psychanalyste.....</i>	<i>p.43</i>
5.1.2.2.	<i>Le(s) silence(s) de l'analysant.....</i>	<i>p.43</i>
5.2.	Un lieu d'absence...où la vérité du sujet est présente.....	p.45
5.2.1.	<i>L'inconscient structuré comme un langage...silencieux.....</i>	<i>p.45</i>
5.2.1.1.	<i>L'analyste.....</i>	<i>p.46</i>
5.2.1.2.	<i>L'analysant.....</i>	<i>p.47</i>
5.3.	Conclusion.....	p.47

VI)	<u>Le silence et le corps</u>	p.48
6.1.	Le silence-symptôme et son écriture : l'être et la lettre	p.48
6.1.1.	<i>Le silence s'écrit-il ?</i>	p.48
6.1.2.	<i>L'écriture du symptôme</i>	p.49
6.1.2.1.	<i>Qu'est-ce qu'un symptôme ?</i>	p.49
6.1.2.2.	<i>Symptôme : sens et « joui-sens »</i>	p.50
6.1.2.3.	<i>Le symptôme s'écrit sur le corps</i>	p.50
6.1.3.	<i>Le silence comme symptôme : conclusion</i>	p.51
6.2.	Le langage du corps	p.52
6.2.1.	<i>Le stade du miroir</i>	p.52
6.2.2.	<i>Le Moi-peau</i>	p.53
6.2.3.	<i>Le regard</i>	p.53
6.2.3.1.	<i>La pulsion scopique</i>	p.54
6.2.3.2.	<i>La séduction scopique</i>	p.54
6.2.3.3.	<i>Le regard, passage à l'acte ?</i>	p.55
6.2.4.	<i>L'expressivité du corps</i>	p.56
6.2.4.1.	<i>Le corps en son image éloquente</i>	p.56
6.2.4.2.	<i>La langue des signes</i>	p.56
6.2.4.3.	<i>Le corps en psychanalyse</i>	p.57
6.2.5.	<i>Conclusion</i>	p.58

Deuxième partie : partie pratique.....p.60

Rappel de la problématique et des hypothèses.....p.61

I) Méthodologie : analyse de contenu des réponses à un questionnaire..p.62

- 1.1. Le questionnaire et la population.....p.62**
- 1.2. Analyse des résultats.....p.63**
- 1.3. Conditions de validité et éléments à prendre en compte.....p.64**

II) Le silence pendant la séance d'orthophonie.....p.65

2.1. Les différents silences adressés à l'autre en séance d'orthophonie.....p.66

2.1.1. *Les silences actes de langage, adressés consciemment.....p.67*

2.1.1.1. *Le(s) silence(s) de la demande.....p.67*

a) En attentep.68

b) Un mot d'ordre, le silence.....p.72

c) Une « r-assurance ».....p.72

2.1.1.2. *Les silences réponses.....p.73*

2.1.1.3. *Quiproquos et « mal-entendus ».....p.74*

2.1.2. *Les silences non-adressés de manière consciente à l'autre..... p.74*

2.1.2.1. *Une « échappée de la pensée »..... p.74*

2.1.2.2. *Sous la contrainte.....p.76*

a) contraint par un tiers.....	p.76
b) contraint par le corps du sujet : le rire.....	p.78
c) contraint par le bégaiement.....	p.79
d) contraint par une pathologie organique.....	p.82
 2.1.2.3. « Re-tenir » sa langue.....	p.83
a) Inhibition involontaire.....	p.83
b) Censure et évitement.....	p.85
 2.1.2.4. <i>Sous le coup de l'émotion</i>	p.86
a) Tristesse.....	p.86
b) Empathie.....	p.87
c) Sidération.....	p.87
 2.1.2.5. <i>Incompréhension</i>	p.88
2.1.2.6. <i>Les silences « bruyants »</i>	p.89
2.1.2.7. <i>Une élaboration de la pensée</i>	p.90
a) Réflexion et pensée.....	p.90
b) Réflexion et action.....	p.91
 2.1.3. <i>L'angoisse causée par le silence</i>.....	p.92
 2.1.3.1. <i>Au quotidien</i>	p.92
a) Une vérité qui blesse et qui dérange	p.93
b) Angoisse de castration.....	p.94
c) « Idéalisme orthophonique ».....	p.96
d) Une logorrhée rassurante.....	p.96
 2.1.3.2. <i>En orthophonie</i>	p.97
a) L'angoisse de l'orthophoniste.....	p.97

b)	L'angoisse de l'enfant.....	p.99
III)	<u>Précisions apportées à l'analyse de contenu.....</u>	p.100
3.1.	La pensée pendant l'activité d'écriture et de dessin.....	p.100
3.1.1.	<i>Aux racines de l'écriture : l'art pictural.....</i>	<i>p.101</i>
3.1.2.	<i>Écriture, dessin et pensée.....</i>	<i>p.101</i>
3.1.3.	<i>Écriture, dessin et inconscient.....</i>	<i>p.102</i>
3.1.4.	<i>Inhibition.....</i>	<i>p.103</i>
3.1.5.	<i>Temps et espace.....</i>	<i>p.103</i>
3.1.6.	<i>J'écris : le « jet-cri ».....</i>	<i>p.104</i>
3.2.	Le temps.....	p.104
3.2.1.	<i>Aperçus de deux points de vue.....</i>	<i>p.105</i>
3.2.1.1.	<i>Le point de vue constructiviste.....</i>	<i>p.105</i>
3.2.1.2.	<i>Le point de vue neurologique.....</i>	<i>p.106</i>
3.2.2.	<i>Le point de vue psychanalytique.....</i>	<i>p.107</i>
3.2.2.1.	<i>Le temps et l'Autre.....</i>	<i>p.107</i>
3.2.2.2.	<i>Le temps logique selon Lacan.....</i>	<i>p.107</i>
IV)	<u>La place des silences en séance.....</u>	p.109
4.1.	En attente d'une parole : là où orthophonie et psychanalyse peuvent être complémentaires.....	p.110
4.2.	Une réponse qui questionne.....	p.112
4.3.	Temps de cheminement.....	p.113
4.4.	Un « ailleurs ».....	p.115

4.5.	Parole empêchée	p.117
4.5.1.	...par un tiers.....	p.117
4.5.2.	...par le corps.....	p.118
4.5.3.	...par le bégaiement.....	p.118
4.5.4.	...par une pathologie organique.....	p.118
4.6.	Garder le silence, retenir sa parole.....	p.119
4.6.1.	<i>L'inhibition comme symptôme.....</i>	<i>p.119</i>
4.6.2.	<i>Parole « à la limite ».....</i>	<i>p.120</i>
4.7.	Ressentis et réactions.....	p.122
4.7.1.	<i>La tristesse et l'empathie.....</i>	<i>p.122</i>
4.7.2.	<i>La sidération et la surprise.....</i>	<i>p.122</i>
4.8.	Le discours, source d'incompréhensions.....	p.123
4.9.	Une autre façon de dire.....	p.124
4.10.	Le corps.....	p.125
4.11.	Quand le silence devient source d'angoisse.....	p.127
4.11.1.	<i>Angoisse de l'enfant.....</i>	<i>p.127</i>
4.11.2.	<i>Angoisse de l'orthophoniste.....</i>	<i>p.128</i>
4.11.2.1.	<i>L'angoisse consciente.....</i>	<i>p.128</i>
4.11.2.2.	<i>L'angoisse sous-jacente.....</i>	<i>p.129</i>

V) <u>Une rencontre</u>	p.131
5.1. Le silence dans le métier d'orthophoniste	p.131
5.2. Là où la parole vaut mieux que le silence	p.135
5.3. L'orthophoniste face au savoir inconscient de l'enfant	p.137
5.3.1. <i>De l'angoisse à la toute-puissance : la savoir du maître</i>	<i>p.137</i>
5.3.2. <i>Le savoir de l'enfant</i>	<i>p.140</i>
Conclusion générale	p.144
Bibliographie	p.145
Annexes	p.151

Introduction

La première question que pose le titre de ce mémoire est : qu'est-ce que le silence ? Nous utiliserons le dictionnaire classique *Le Petit Robert 2013* comme tremplin à une ébauche de réflexion. Les définitions données au silence sont : « **fait** de ne pas se faire entendre », « *fait de ne pas parler; attitude de quelqu'un qui ne veut ou ne peut s'exprimer* ». Aussi, il est défini comme « une **absence** de bruit, d'agitation, état d'un lieu où aucun son n'est perceptible » (Rey & al., 2012, p.2372). Ainsi, le silence est un fait, un **acte**. Il est donc relié à l'individu dans tout son être : le **sujet** fait acte de silence par tout son corps. En reprenant la définition classique, le silence évoque l'**écoute**, la **parole**, le **désir**, la **retenue**. La notion de volonté apparaît à travers les verbes « **vouloir** » et « **pouvoir** » : nous parlerons du silence volontaire et du silence involontaire. Dans la seconde définition, nous retiendrons le mot « absence » : le silence est une **absence**. Mais, une absence faite de la **présence** d'autre chose, et remplie de signification dans le **discours**.

Le mot « silence » vient du latin *silentium*. L'adjectif *silens*, d'abord utilisé dans *umbrae silentes* signifie « les ombres silencieuses », les **morts**. Le mot « silence » a donc sa racine dans la mort, et plus généralement dans le **rien**, le néant. La mort, le néant, sont sources de beaucoup d'interrogations, et donc d'angoisses : de même, le silence intrigue et peut provoquer un inconfort.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai envoyé par courriel un questionnaire destiné à des orthophonistes. Leurs réponses à la première question « Qu'est-ce que, pour vous, un silence ? À quoi s'oppose-t-il selon vous ? » vont nous permettre d'introduire notre cheminement sur le silence. Les réponses des orthophonistes seront citées entre guillemets et écrites en italique (citations)

Dans les réponses, le silence est souvent perçu comme une « **absence de discours** » : « **moment non verbal dans un échange** », « *le silence est opposé à la transmission d'un message par langue orale ou gestuelle* », « **moment sans parole mais pas sans langage car il peut y avoir des gestes, des postures, des regards** », « *le silence remplace un mot qui serait toujours imparfait* », et, enfin, « *il s'oppose ou complète la parole* ». Nous retrouvons la notion d'absence : un participant parle du silence comme l'absence de langue orale ou gestuelle, un autre parle d'absence de parole mais pas de langage du fait de l'expression du corps. Dans un premier temps, pour certains, le silence s'oppose à une parole, orale ou gestuelle. Pourtant, il **accompagne** le langage du corps. Il ne s'oppose donc pas à la parole mais la **complète**. Cette idée d'accompagnement, de complémentarité, va plus loin avec le terme de **remplacement** : si le silence remplace un mot, il est alors **signifiant**. C'est en ce sens que nous aborderons le silence dans ce

mémoire. Un participant dit que « *le silence est opposé à un acte de langage* », nous verrons que le silence est un acte de langage. D'autres réponses abordent le silence comme faisant partie du discours : « *pause dans le discours qui s'oppose aux moments pleins. Le silence est un **vide** qui s'oppose à un **plein*** », « *moment de répit* », « *moment d'attente, c'est un **temps**, une respiration, un moment **suspendu**, moment d'arrêt, de suspens* ». Dans ce mémoire, si le silence est une pause, cette pause n'est pas en opposition à un plein : c'est un vide rempli de **sens**. En séance, un moment de silence n'est pas un moment de répit, mais au contraire un instant où l'orthophoniste doit être à l'écoute, attentif. Un silence n'est pas un arrêt, mais une poursuite de l'échange. Nous avons cité ici les réponses qui parlent de silence et de discours. Le silence est aussi désigné comme un **moment**, nous retrouvons la notion de **temporalité** dans d'autres réponses : « *un silence dépend de la durée, il est en rapport avec le temps et l'espace* », « *moment qui peut laisser place à quelque chose* », « *le silence est un espace dans le temps* », « *c'est une pause d'une seconde ou un espace d'une minute* ».

Réfléchissons maintenant aux réponses qui comparent le silence et le bruit : « *Le silence est opposé au **bruit** (absence de bruits identifiables mais présence de bruits légers habituels pour l'environnement car **une absence de bruit ça n'arrive jamais**)* ». Une autre réponse : le silence est « *opposé au **remplissage**, aux **pollutions** sonores*. Enfin, le silence est une « *suspension de tous les sons (voix, parole) y compris les sons produits par le corps* ». La seconde réponse parle du silence comme un espace net, « sain », vidé des pollutions sonores. Quant à la troisième, elle parle de la mort : un corps ne se tait jamais quand il est en vie. Or, un silence est rempli d'envie.

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous poursuivrons ce questionnement initial en détaillant ce que peut être un silence. Nous parlerons aussi du silence en religion et dans les contes et légendes. Puis, nous aborderons le thème du silence dans le langage en introduisant la notion d'inconscient et de non-dit, cela, appuyé par l'exemple de la psychanalyse. Enfin, nous réfléchirons au silence et à son inscription sur le corps.

« *Dans une séance, chacun perçoit la durée d'un silence de manière **subjective*** » : au-delà de l'orthophoniste et de l'enfant qui vient voir une orthophoniste, suite à une demande qui ne lui appartient pas toujours, il est question ici de **sujets parlants** et de leurs propres **désirs**. Le **sujet** est « *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(...). Ce sujet du désir est un effet de l'immersion du petit homme dans le langage* » (Chemama & Vandermersch, 1998, cités par Durand & Varin, 2011, p.167).

Dans la partie pratique de ce mémoire, il sera question des différents silences et de leur place en séance d'orthophonie, et surtout, à travers cela, il sera question de la place laissée à l'enfant et à son savoir.

Problématique et hypothèses

Questionner la place du silence en séance d'orthophonie, c'est, avant tout, se demander si le silence a sa place en séance d'orthophonie avec un enfant ? Et, si oui ou non, pourquoi ? Par rapport à quoi ?

La place du silence est abordée ici par rapport à l'éthique, c'est-à-dire, aux devoirs qu'a un orthophoniste qui accueille un enfant : elle doit se penser, se réfléchir, en prenant en considération l'enfant comme sujet. Du point de vue de l'éthique, l'orthophoniste acceptera ou refusera de laisser la place au silence. L'acceptation ou le refus implique l'idée d'un choix, d'une volonté de laisser ou non la place, mais, l'orthophoniste est aussi un sujet au cœur de ses propres conflits psychiques et donc, dépendant de ses propres désirs inconscients dans les choix qu'il fait : l'éthique n'est alors pas la seule à entrer en compte dans le choix du silence en séance.

La problématique est alors : **l'orthophoniste veut-il faire taire l'enfant ou le laisser parler**? Accepte-t-il de ne pas prendre la position du maître ? Les hypothèses faites sont que l'orthophoniste a parfois des difficultés à se taire pour laisser parler l'enfant, mais, il a aussi des difficultés à laisser l'enfant se taire.

Partie théorique

I) Questionnements sur le silence

Nous parlons souvent du silence, mais savons-nous ce qu'est vraiment le silence ? Le silence « pur » existe-t-il ? Pour débiter ce travail, nous pouvons commencer par réfléchir aux « phénomènes » qui, même si souvent associés au silence, ne sont pas du silence.

1.1. Le silence n'est pas...

Ce n'est pas parce qu'aucune parole n'est prononcée, ou bien qu'aucun son n'est émis, que l'autre en face de nous est « silencieux ».

1.1.1. ...une absence de parole

« *Ce n'est pas parce que l'enfant ne parle pas qu'il est dans le silence* » (Dolto, 2002,p.133). La parole ne se réduit pas au fait d'articuler des sons, elle est un moyen d'expression. En ce sens, le silence utilise une « parole muette » comme moyen d'expression. Le silence n'est donc pas analysé ici en opposition au fait de parler. Le silence n'est pas « juste » une absence de mots prononcés.

Le mot «enfant » vient du latin *infans*. Sa signification est réduite à *celui qui n'a pas la parole*. Alors, qu' étymologiquement, *infans* signifie «sans / dans / vers / la parole », ce qui exprime le contraire d'une absence de parole. L'enfant n'est pas silencieux, il est *dans* la parole et tend *vers* elle.

1.1.1.1. Au début était le verbe

Peut-on dire que le nourrisson, du fait qu'il ne parle pas, n'est pas un être parlant ? Peut-on dire qu'un bébé est silencieux dans les moments où il n'émet pas de sons ?

Certains croient en cette idée fausse. Mais, le nourrisson qui ne parle pas, est cependant un être de langage. Dès sa naissance, le bébé crie dans un premier souffle. Ce cri ne surgit pas du silence : bien avant sa venue au monde, l'enfant est déjà là dans la mesure où « ça » parle de lui. Le « ça » est l'Autre maternel (la mère ou le substitut de la mère), qui donnera par la suite un sens aux pleurs et aux cris de l'enfant.

Avant de poursuivre, précisons comment le dictionnaire de la psychanalyse définit la notion de *grand Autre* écrit avec une majuscule : « *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 se constitue comme sujet à travers des mécanismes d'identifications à 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* » (Chemama & Vandermersch, 1998, cités par Durand & Varin, 2011, p.168). Même si le sujet n'en a pas conscience, c'est de l'Autre qu'il s'agit dans ce qu'il dit. L'Autre est le lieu de la parole, le sujet parle et désire à partir du désir de cet Autre. Le texte qui suit est inspiré du livre de Joël Dor, *Introduction à la lecture de Lacan*.

L'enfant qui naît est un corps qui n'est pas détaché du corps de la mère. Ce sont les paroles de l'Autre maternel qui vont le délivrer de ce lieu de non-être. Les parents, en le nommant pour l'inscrire dans l'histoire de la famille, marquent l'enfant d'un signifiant qui le représente. L'enfant n'est plus un morceau de chair fusionnel à la mère, il est désormais marqué par les signifiants de l'Autre (nous développerons ce qu'est le signifiant dans une partie suivante). L'être humain est donc un être parlé avant même d'utiliser les mots. Lacan parle du *parlêtre* : des signifiants, plus ou moins liés au discours, sont attribués au sujet avant sa naissance.

Au tout début de son existence, le bébé est dépendant de sa mère (ou substitut maternel) pour satisfaire ses besoins physiologiques vitaux. Sous l'effet d'une tension organique, l'enfant pousse un cri : manifestation vocale d'un déplaisir lié à une tension. L'Autre interprète ce cri comme un signe de faim, de soif, et apporte un élément procurant à l'enfant un apaisement de sa tension interne à l'origine du cri. C'est la satisfaction primaire. Dès lors, ce premier cri ne représente pas une intention de communiquer de la part de l'enfant mais une expression de souffrance interne, c'est l'Autre qui va lui attribuer le statut de demande : « tu as faim », « tu as besoin d'être changé », etc... Mais, en interprétant les cris de l'enfant comme une demande - de nourriture par exemple-, l'Autre révèle son désir propre : il désire que l'enfant désire manger (alors que ce n'est peut-être pas le cas). L'enfant est donc assujetti aux dires (« tu as faim ») de l'Autre.

La réaction de détente de l'enfant, suite à cette première expérience de satisfaction, est interprétée par la mère comme un signe de reconnaissance. Là encore, la mère donne à cette réaction de détente la signification qu'elle souhaite. L'enfant est donc inscrit dans l'univers du désir de l'Autre.

La mère, en plus de donner à manger à l'enfant ou de le changer, va lui donner de l'amour : un *en-plus de jouissance*, pour reprendre les termes de Lacan (1960, cité par Dor, 2002, pp.187-188). Le second cri (et ceux qui suivront) n'est alors plus « pur » mais « pour ». Il est, cette fois-ci, une demande de l'enfant de retrouver cet *en-plus de jouissance* : l'enfant demande à sa mère de l'amour. Avec cette demande d'amour, l'enfant désire être l'objet unique désiré par l'Autre maternel. C'est désormais la notion de désir, et non plus de demande, qui est présente dans l'articulation du rapport à l'Autre et à sa parole. C'est donc grâce à l'interprétation que l'Autre fait en donnant une signification aux pleurs, aux cris, aux regards de l'enfant, que l'enfant n'est pas dans le monde du silence, mais dans celui du sens.

Si la mère se contentait de donner à l'enfant ce dont il a besoin pour survivre, sans accompagner cela de mots, en restant silencieuse, celui-ci ne pourrait alors devenir un sujet désirant et parlant.

1.1.1.2. L'hospitalisme

Une absence de parole de la part de l'Autre peut conduire l'enfant au silence définitif, à la mort. Si, à ses cris, l'Autre ne donne pas de signification et reste sans réponse, le nourrisson ne deviendra pas un sujet désirant mais restera sans «en-vie ». C'est le cas dans l'exemple de l'hospitalisme.

C'est en 1945 que René Arpad Spitz (1887-1974), psychiatre et psychanalyste américain d'origine hongroise, nomme ce syndrome. Sa cure didactique avec Sigmund Freud l'entraîne à commencer des recherches à Vienne sur la clinique de l'enfant. L'hospitalisme est une maladie signe de carence affective totale. La séparation de l'enfant d'avec son objet libidinal en serait la cause, si tant est que l'enfant n'a pas pu bénéficier d'un substitut acceptable. Les enfants qui en sont victimes sont dans un état de santé mentale et physique grave. Ils sont passifs, avec le plus souvent un retard de développement moteur global massif, un ralentissement ou un arrêt de la croissance. Ils manifestent un visage sans expression, une absence de demande. Leur être n'est pas du côté de la vie, mais plutôt du non-être.

Ces enfants sont souvent élevés en milieu hospitalier, enfants abandonnés, en pouponnière. Les soins leur sont donnés de façon anonyme. L'autre qui donne les soins physiques est présent,

mais le grand Autre, qui s'adresse à l'enfant, est absent : les adultes ne leur adressent pas de mots mais se contentent de les nourrir. L'enfant reste donc absent au monde : il ne reçoit pas le don d'amour, cet *en-plus de jouissance* qui lui « donnera vie ».

Les soins ne sont pas une réponse à un appel, interprété comme une demande, mais sont réalisés dans une logique institutionnelle. Les enfants en refusent la satisfaction et peuvent se laisser plonger dans le monde silencieux de la mort. Il s'agit donc plus d'une carence de langage que d'une carence de soins : les enfants sont en attente d'un Autre à qui s'adresser.

Nous avons d'abord montré que le nourrisson, qui ne parle pas, n'est pas silencieux, et que ce sont les paroles de l'Autre qui lui permettent de donner du sens à son existence au monde. Voyons désormais le cas de l'enfant autiste profond : même si ce dernier prend la parole, ses paroles peuvent rester « silencieuses », c'est-à-dire non empreintes de désir.

1.1.1.3. *L'autisme*

Parler d'une parole « silencieuse » amène un sens du silence différent du précédent : ce silence signifie une absence de symbolique. L'enfant autiste est « dans le monde du silence », même s'il prend la parole.

Certains enfants autistes ne parlent pas, restent silencieux. D'autres parlent mais leur parole paraît automatisée, figée, « silencieuse ». Chez les enfants autistes profonds, il n'y a aucune demande, aucune adresse à l'Autre, et même si le langage est présent, il n'est pas « pour ». Ces enfants sont hors du discours symbolique mais pas hors langage. Dire qu'ils sont hors langage reviendrait à dire qu'ils sont hors sens, ce qui n'est pas le cas. Ses comportements, les mouvements de son visage, de son corps, font sens, même si nous n'en avons pas le clé.

Il semblerait que l'enfant autiste n'ait pas d'image unifiée de son corps mais celle d'une enveloppe vide ou d'un plein sans bords. L'enfant autiste a refusé, de façon inconsciente, l'aliénation à l'Autre dans la parole. L'Autre, en dehors de lui, n'existe pas, il fait une seule et même unité avec l'Autre. L'image de son corps est prise dans l'image du corps de la mère, il y a fusion, indifférenciation. N'ayant pas pu se distinguer de la mère, il ne peut prendre ainsi sa place de sujet de l'ordre symbolique. Le silence dans l'autisme est celui d'une parole non advenue. « *Un tel sujet veut « s'avoir », c'est-à-dire acquérir de l'extérieur, ce qu'il s'est, à l'intérieur (...). « je n'ai Rien », « je ne suis Rien »(...)deux négations valent une affirmation, peut s'entendre : J'ai. Je suis. »* (Nasio, 2001, pp.203-204).

Se retrouver face à un enfant qui peut ne pas nous répondre est producteur d'effets ravageurs pour l'adulte car c'est de l'Autre que nous tirons notre statut de sujet parlant, de *parlêtre*. C'est alors l'adulte qui reste sans voix, silencieux. « *L'enfant autiste est l'enfant qui, bien que n'étant pas sourd au sens propre, fait la sourde oreille et fait de l'Autre aussi bien un être sourd* » (Naveau, cité par Poizat, 1996, p.211).

Sans voix, certaines personnes sourdes le sont, et pourtant, elles ne sont pas silencieuses pour autant : elles sont des êtres parlants.

1.1.2. ...une absence de voix : exemple de la surdité

Une personne sourde n'est pas muette, elle a la capacité physique d'oraliser. Cependant, n'entendant pas le son de sa propre voix, la langue gestuelle peut être préférée à la langue orale.

Une personne sourde qui n'oralise pas est-elle dans le monde du silence sous prétexte qu'aucun son n'est prononcé ? Voici un exemple qui prouve que cette idée est répandue : la pièce de théâtre *Les enfants du silence*, adaptée en français par Jean Dalric et Jacques Collard, a été traduite à partir de la pièce américaine *Children of a Lesser God*. La traduction exacte de l'anglais serait « Les enfants d'un Dieu manquant ». Cela montre que les enfants sourds sont considérés comme lésés, contraints au silence.

Les personnes entendantes se réfèrent au quotidien à des expressions linguistiques qui « parlent » de la surdité (« faire la sourde oreille », « être sourd comme un pot », etc...), pourtant, elles restent bien perplexes devant l'absence de voix de la personne sourde. Et même si celle-ci oralise, c'est alors la personne entendant qui restera muette car incapable de se faire entendre par son interlocuteur. Mais, être sourd n'est pas le contraire d'entendre : le silence de la surdité est rempli de bruits. Les témoignages de personnes sourdes nous confirment qu'elles ne vivent pas dans un monde de silence, mais dans un univers rempli de vibrations, des bruits de leur corps.

En s'adressant à l'autre, le locuteur désire qu'il réponde et, avant tout, désire être entendu. Au chapitre « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse », Lacan (1966, p.237) dit que « *toute parole appelle réponse. Nous montrerons qu'il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle est un auditeur* ».

Ainsi, pour un enfant sourd né de parents sourds, et qui communiquent entre eux avec la langue des signes, son rapport à l'Autre de la langue est le même que celle de l'enfant entendant né de parents entendants : il entre dans le langage par un babillage gestuel. Le langage gestuel du sourd est comme une voix : elle recourt à des signifiants découpés dans l'univers spatio-gestuel comme le langage oral recourt à des signifiants découpés dans l'ordre acoustico-temporel.

→ Quelle distinction peut-on faire entre la voix et la parole ?

La voix n'est pas ce que l'on entend : la signification des paroles fait taire la voix. Des exemples précisent ce propos : quand la voix d'un locuteur fascine son interlocuteur, il est souvent difficile pour ce dernier d'enregistrer le discours qu'elle véhicule, la signification des paroles. Réciproquement, quand une personne bilingue est captivée par un film, il est difficile pour elle de se rappeler dans quelle langue elle l'a vu. De même, une personne sourde fascinée par les mains de son interlocuteur ne saisira pas toujours la signification qu'elles véhiculent. Il y a donc un effet d'effacement de la voix par la signification. La voix est alors « en arrière-plan » : on parle de l'objet-voix. Chez la personne sourde qui utilise la langue gestuelle, son corps est ce qui porte sa voix, plus précisément, cet objet-voix.

1.1.3. Conclusion

De quoi « ça » parle le silence ? La question serait plutôt ici « de quoi ça ne parle pas ? ». Le silence est une notion qui semble échapper au fur et à mesure que nous cherchons à l'approcher. En effet, à la première question posée aux orthophonistes « qu'est-ce que, pour vous, un silence ? », beaucoup répondent : « *une absence de parole* », « *une absence de son* ». Ces réponses m'ont conduite à me poser la question différemment : une absence de parole, est-ce du silence ? Nous constatons ici qu'un enfant à la naissance n'est pas silencieux : une absence de parole n'est donc pas le silence. Au contraire, des paroles peuvent être « silencieuses » quand celles-ci ne sont pas adressées au nourrisson comme un don d'amour. L'exemple de l'hospitalisme montre que parler ne suffit pas, il faut « parler à » l'enfant. Les paroles de l'enfant autiste sont, elles aussi, « silencieuses ». Ces deux exemples peuvent comparer le silence à une absence de symbolique.

Une absence de son, est-ce du silence ? : à cette question, nous pouvons répondre par la négative en nous appuyant sur l'exemple de la personne sourde qui s'exprime sans nécessairement oraliser.

Poursuivons notre réflexion en partant de cette question « ce phénomène est-il du silence ? », et interrogeons différentes situations et leurs « rapports », en analogie ou en opposition, au silence.

1.2. Est-ce du silence ?

Au fil des lectures, nous nous apercevons que le silence n'est jamais « tout blanc ou tout noir ». Il est nécessaire de penser le silence comme complémentaire au langage et non en terme d'opposition. Ainsi, parler de silence et de langage, c'est au fond parler de la même chose.

Dans ce paragraphe intitulé « Bruit, silence « extérieur », silence « intérieur » », des situations du quotidien sont évoquées dans leur rapport au silence.

1.2.1. Bruit, silence « extérieur », silence « intérieur »

« Quand je rentre chez moi et que je suis seule, je mets toujours la radio ou la télévision, j'ai besoin d'une présence », « cette maison est bien silencieuse depuis que les enfants sont partis, ils amenaient de la vie ».

Nous savons tous de quoi de telles remarques parlent. En tout cas, cela nous parle. Ces deux exemples nous montrent que le silence représente ici une absence, un vide, qu'il est préférable de fuir. Mais, le calme de l'environnement, l'absence de bruit, est-ce du silence ?

1.2.1.1. Bruit(s) et silence

Certaines personnes font beaucoup d'efforts pour ne pas se retrouver seules face à elles-mêmes. La télévision et la radio entretiennent un bruit, elles meublent un vide. « S'étourdir pour oublier », « se vider la tête », toutes ces expressions font partie du quotidien. Elles sont la preuve que l'homme a parfois besoin de « s'arracher de lui-même ». Ici, en fuyant le silence, l'individu fuit l'absence de bruits, mais l'absence de bruit n'étant jamais totale, cela signifie que l'individu est à la recherche d'un bruit qui « occupe » son esprit : un bruit qui passe au-dessus des bruits habituels que l'on ne perçoit plus consciemment.

« Silence », « Chut » : cette invitation faite à une personne de se taire en apposant un doigt sur la bouche fait partie de l'apprentissage de la vie en société : le silence est demandé en rapport à un environnement bruyant (musique, objets que l'on transporte, voix trop forte, etc,...). Cependant, il n'y a jamais une absence totale de bruit, même dans le désert ou dans un lieu clos et insonorisé. Les sons de l'environnement, ceux du corps, sont toujours présents. Le bruit représente ici une nuisance. Demander le silence par un « chut », c'est demander l'arrêt des nuisances. Le silence, comme absence de bruits dérangeants, est donc purement subjectif.

Dans le dictionnaire *Le Petit Robert 2013* (Rey et al., 2012, p.310) , une des définitions du bruit est : « *ensemble de bruits, de sons, perçus comme pénibles et gênants* ». D'ailleurs, « les bruits qui courent » ont souvent une connotation négative. Ce qui est considéré comme dérangeant pour une personne n'est pas forcément gênant pour une autre.

1.2.1.2. Silence intérieur

Quand nous sommes face à ce qui nous apparaît comme un beau paysage, le silence domine. Parler serait alors introduire une rupture à ce sentiment de communion avec la nature. Aussi, toutes traditions spirituelles insistent sur le silence intérieur comme révélation de l'être, comme purification de soi. Le mental s'apaise et permet la recherche d'une « voie » intérieure. La méditation est un exemple de moyen utilisé pour tenter de « se taire au fond de soi », même en présence de bruits extérieurs : « *le premier pas vers le silence, c'est d'abord d'arrêter les vagues du mental, et non de se boucher les oreilles* » (Jean Klein). Selon l'Abbé Dinouart (1771, cité dans la réédition, p.40), « *jamais l'homme ne se possède plus que dans le silence : hors de là il semble se répandre hors de lui-même, (...), de sorte qu'il est moins à lui qu'aux autres* ».

Finalement, l'homme est bien plus souvent silencieux qu'en train de parler. Mais, même silencieux, l'être humain ne cesse de penser. Le pensée est un thème qui est revenu souvent tout au long de mes lectures, j'ai donc essayé d'en parler par rapport au silence.

1.2.2. La pensée

Lorsqu'il répond qu'il ne pense « à rien » à la question « à quoi penses-tu ? », l'individu est un menteur. Nous pensons toujours à quelque chose. C'est toujours l'autre qui juge comme silencieux, pensif, celui qui pense et se tait. Seule face à elle-même, la personne qui pense n'est pas dans le silence, mais son esprit est rempli de mots. Les philosophes se sont beaucoup intéressés à ce thème de la pensée. Levinas (2011, p.75) dit que « *la pensée est un dialogue silencieux de l'âme avec elle-même* ». Heidegger souligne aussi le lien entre le langage et la pensée : « *le langage ne peut nommer une pensée, il n'a pas seulement à désigner la pensée mais aussi à faire silence* » (Heidegger, 1927, cité par Levinas, 2011, p.74).

Quand le langage vocal s'intériorise, il se transforme en pensée. Quand nous pensons à quelque chose que nous souhaitons dire, nous concevons l'ensemble en une seule pensée mais nous l'exprimons en mots distincts. Nous ne pensons pas chaque détail séparément.

C'est pour cela qu'il est parfois difficile d'exprimer une pensée en mots.

Enfin, pour comprendre ce qu'une personne dit, connaître la signification des mots qu'elle prononce ne suffit pas, il faut aussi comprendre sa pensée et connaître ce qui motive son discours. Un interlocuteur fait des inférences à partir de ce qui est dit, et dans le contexte où cela est dit, en s'appuyant sur ses connaissances générales du monde et ses hypothèses sur les intentions du locuteur. Une distinction est faite entre le sens pour le locuteur et le proprement linguistique de l'énoncé. Par exemple, quand une jeune femme dit « j'ai un peu froid » à un rendez-vous galant en sortant du restaurant, messieurs, l'implicite vous informe que ce qui à lire entre les lignes est : « j'aimerais que vous m'enlaciez de votre manteau ». Le sens n'est pas décidé par ce qui est dit ou écrit, mais par l'interlocuteur qui donne un sens à ce qui fait silence dans le discours. Ce sens sera différent selon l'interlocuteur pour un même énoncé. Lacan (1966) dit : « *Laissez-moi parler autant que je le veux et je pourrai donner n'importe quel sens à n'importe quel mot* ».

Ainsi, que dire du lien entre le silence et la pensée ? Il est en rapport avec la présence d'une autre personne. En effet, celui qui pense sans parler n'est considéré comme silencieux que par une autre personne proche physiquement de lui, mais, intérieurement, la pensée est un langage, d'ailleurs parfois trop bruyant.

Continuons notre cheminement de pensée en comparant les pauses dans le discours au silence.

1.2.3. Les « blancs » dans le discours

1.2.3.1. Le silence dans le discours

Comme le dit Wittgenstein (cité par Fonteneau, 1999, p.17) : « *le silence est une fenêtre sur le discours* ». Toute parole est précédée du silence : l'orateur fait taire une assemblée par sa présence silencieuse avant de commencer son discours. Les bavardages cessent devant un professeur silencieux qui regarde ses élèves. Aussi, à l'écrit, tous les ouvrages des bibliothèques - tous les mémoires-, ont commencé par une page blanche, un silence. Le « syndrome de la page blanche » chez l'écrivain est un silence qui dure...trop longtemps.

Silences et mots forment ensemble le discours : toute parole retourne au silence après avoir été proférée. Dans un phénomène d' E-N-C-L-I-S-E, la parole prend appui sur le S-I-L-E-N-C-E. Les silences, les pauses, les respirations, font partie du discours.

1.2.3.2. *En philosophie : exemple de l'écriture*

Les philosophes voient surtout dans le silence une figure esthétique qui vise à faire participer le lecteur, c'est le cas de l'ellipse. L'ellipse est un énoncé qui dit l'essentiel en moins de temps. La philosophie distingue deux types de silence : le silence volontaire et le silence involontaire. Dans cette partie, nous parlerons du silence introduit volontairement.

Les silences volontaires, comme les points de suspension, les « blancs », les ellipses, sont sciemment introduits dans le discours écrit. Par exemple, les points de suspensions marquent que le lecteur est supposé pouvoir compléter seul la phrase (à l'aide du contexte). Ce silence laisse libre le lecteur, lui donne la parole. Quelquefois, les abréviations représentent des énigmes pour le lecteur : par exemple, les initiales d'un nom propre marquent l'anonymat. Ce silence, ce « blanc », empêche le lecteur de deviner de qui l'auteur parle, et, à la fois, fait part de la volonté de l'auteur de ne pas tout révéler. L'écriture lacunaire invite le lecteur à faire une suggestion, à verbaliser un mot « tabou », familier, interdit, qui ne convient pas au discours : « Voici ce que je ne veux ou ne peux prononcer, à vous de me le dire ». Chez Rabelais, dans le 23^e chapitre de *Pantagruel*, le héros reçoit une lettre vide, message qui permet la « poly-interprétabilité » (Van Den Heuvel, 1985, p.81). La marque de l'inachevé met toujours le lecteur au travail.

La psychanalyse s'est, elle aussi, interrogée sur la valeur signifiante des pauses présentes dans le discours.

1.2.3.3. *En psychanalyse : les pauses dans le discours*

Cette partie est rédigée en référence à une conférence de Gilles Chatenay, réalisée dans le cadre de la section clinique de Nantes, le 14 janvier 2012.

La pause dans le discours a-t-elle une signification ? Est-ce un signifiant ? Dans le discours prononcé ou écrit, au moins une pause est nécessaire pour qu'une suite de sons se découpe en signifiants. Voici un exemple concret pour illustrer ce propos :

« *Galamandelareinalatoumagnanimegalamandelareinalatourmagnanime* » : ici, il est difficile de percevoir le sens. Du fait de l'absence de pauses, de découpage, cette suite de sons est hors sens. Avec les pauses : « Galle, amant de la reine, alla tout magnanime, galamment de l'arène à la tour Magne, à Nîmes ». Les silences d'interruption du discours déterminent donc le sens. Sans les silences, les signifiants ne sont pas distingués. Comme d'entendre parler une langue étrangère que nous ne connaissons pas, nous faisons ici l'expérience de la « matérialité de la langue, du réel de la

langue » (Chatenay, 2012). Les interruptions sont donc essentielles à la structure même du langage, leur déplacement peut changer le sens d'un énoncé. Elles font donc partie du langage. Ces « silences-absences » de sons sont donc signifiants, tant que des sons signifiants ont été prononcés.

1.2.4. Conclusion

Dans cette partie, nous avons prolongé notre questionnement sur ce qui peut être perçu comme du silence. En reprenant d'abord des situations quotidiennes où la question du silence est présente, nous avons ensuite précisé notre réflexion en abordant les silences dans le discours. Pour conclure que les pauses dans le discours sont des silences et que ces silences sont signifiants. Nous avons constaté que beaucoup de nuances et de paradoxes sont présents. Tout le monde ne demande pas le silence au même moment ni dans une même situation. Parler de silence intérieur et de pensée bruyante est une contradiction : le silence intérieur se fait quand le mental se tait, alors que nous développons plus loin que l'homme ne cesse de penser. En effet, faire le choix de réaliser un « inventaire » des thèmes où il peut être question de silence, m'a conduit à exprimer des paradoxes, mais pas nécessairement pour autant des incohérences si nous regardons ce mémoire en gardant à l'esprit cette volonté d' « ouverture », de « défrichage de terrain ».

D'abord, nous nous sommes demandés si le silence peut être une absence de parole ou une absence de voix. Ensuite, nous avons poursuivi notre réflexion concernant différentes situations où la question du silence se pose. Enfin, dans cette dernière partie de nos questionnements sur le silence, nous allons interroger ce qu'est le silence, non plus étendu au quotidien de l'être humain, mais plus précisément dans le domaine artistique.

1.3. Le silence et l'art

1.3.1. Le silence en musique

1.3.1.1. Définition

Le Petit Robert 2013 définit le silence en musique comme « *une interruption du son d'une durée déterminée, indiquée par des signes particuliers dans la notation musicale* ». Ce sont aussi « *les signes eux-mêmes (au nombre de sept) : pause, soupir* » (Rey et al., 2012, p.2372). En solfège, un silence est un moment pendant lequel aucun son n'est émis. Il se caractérise par sa valeur de temps et correspond à une pause dans l'exécution d'un morceau.



Différents silences existent et se distinguent en fonction de leur durée : la pause, la demi-pause, le soupir, le demi-soupir, le quart de soupir, le 8e de soupir, le 16e de soupir. Nous constatons que ces mots sont liés au souffle, à la respiration : une reprise de souffle est nécessaire pour que le morceau puisse continuer. Aussi, certaines pauses ne sont pas écrites. Elles ne correspondent pas à une notation, mais sont interprétées selon le musicien qui les lit. Ce sont les silences qui donnent à la partition son harmonie, son rythme. Comme dit Sacha Guitry (1947) : « *quand on a entendu du Mozart, le silence qui suit est encore du Mozart* ».

1.3.1.2. La musique, un ressenti

La musique évoque la sonorité en premier lieu. Pourtant, beaucoup de témoignages de personnes sourdes, même sourdes profondes, révèlent un vrai attrait pour la musique. Ce rapport à la musique ne se fait pas sur le plan acoustique, mais plutôt à travers les vibrations. Une personne sourde peut « écouter » la musique à défaut de l'entendre. Elle écoute avec son corps, les vibrations qu'elle ressent, ce qu'elle voit. Tous les autres sens sont en lien au monde. Un concert, même pour une personne sourde, n'est pas silencieux, mais déborde de sensations, d'expressivité. L'actrice Emmanuelle Laborit, dans son récit autobiographique *Le cri de la mouette*, raconte comment un jour elle fut bouleversée par la voix de la Callas :

« *Les voix chantées, elles, sont un mystère. Une seule fois le mystère s'est déchiré. Je vois la Callas à la télévision. Je vois une femme forte qui semble avoir un caractère fort. Tout à coup, il y a une image en gros plan, et là je ressens vraiment sa voix. En la regardant avec intensité, je comprends la voix qu'elle doit avoir. J'imagine une chanson pas très gaie, mais je vois bien que la voix vient du fond, de loin, que cette femme chante avec son ventre, ses tripes. Ça me fait un effet terrible. Est-ce que j'ai vraiment ressenti une émotion ? C'est la seule fois où il s'est passé quelque chose comme ça. Maria Callas m'a touchée. C'est la seule fois de ma vie où j'ai ressenti, imaginé, une voix chantée* » (Laborit, 1994, citée par Poizat, 1996, p.223).

En France, à Toulouse, a eu lieu un des premiers concerts de silence. Le 21 juin 2012, pour le fête de la musique, le groupe *The Bubbliies* décide de jouer dans un caisson insonorisé des

morceaux qui sont émis en même temps à la radio. Les spectateurs prennent à leur disposition des casques branchés sur la fréquence radio qui diffuse ces chansons. Ainsi, hormis les spectateurs munis d'un casque, les personnes en dehors du cube, dans la rue, n'entendent rien de ce concert, elles le voient juste. Un membre du groupe explique à la radio que l'origine de cette démarche est un panneau interdisant les instruments de musique sur les quais de la Garonne. Le groupe voulait donc revendiquer, à travers ce concert, que musique et bruit ne sont pas à confondre.

1.3.2. *Le silence en peinture : le cri*

Lacan rebaptise *Le cri* d'Edvard Munch, *Le silence* (Lacan, 1965, cité par Fonteneau, 1999, p.186). En peinture, le silence est représenté par le cri. Représenter le silence a posé problème aux peintres. La peinture est un art silencieux qui représente souvent une parole mise en suspens, comme celle de la bergère dans *Les bergers d'Arcadie* de Poussin. Mais, avec le cri, la problématique n'est plus la parole mais la voix : le cri est la voix.



Edvard Munch, (1893), *Le cri*



Nicolas Poussin, (1638), *Les bergers d'Arcadie*

Selon Lacan, dans *Les bergers d'Arcadie*, la posture de la bergère, son regard, symbolisent le silence d'une parole suspendue. Tandis que, dans *Le cri* de Munch, le cri est un « *silence réel, pur* » (Lacan, 1965, cité par Fonteneau, 1999, p.186) qui représente le néant.

Le cri ne sera pas comparé au silence uniquement dans la peinture. En psychanalyse, Lacan dit que « *le cri permet au silence de tenir la note, c'est le cri qui le soutient et non le silence. Le cri fait gouffre où le silence se rue. Le silence, il est frappant que pour vous l'illustrer, je n'ai pas*

trouvé mieux à mon sens que ce que vous avez tous vu et qui s'appelle le cri...Qui l'entendrait ce cri que nous n'entendons pas, sinon justement qu'il impose ce règne de silence qui semble descendre et monter dans cet espace à la fois centré et ouvert ? » (Lacan, 1964, cité par Fonteneau, 1999, p.186). Le silence surgit du cri. Le silence est « causé » par le cri. Lacan décrit alors le silence comme un lieu où le message du sujet va s'imprimer. Le cri qui retentit, laisse une trace dans ce lieu de silence. Chez Lacan, le silence n'est pas celui qui montre, ni celui qui agit, mais celui qui est montré, et donc, qui est agi par le cri. Le cri fait silence.

Dans *Les enfants du silence*, pièce de théâtre américaine de Mark Medoff (*Children of a lesser God*) adaptée en français par Jean Dalric et Jacques Collard :

Sarah l'héroïne : - « Être sourd n'est pas le contraire d'entendre, c'est un silence rempli de bruit.

- Vraiment ? interroge Jacques, son partenaire entendant, un silence rempli de bruit ?

- C'est le cri du printemps brisant le sommeil de l'hiver ».

(cité par Poizat, 1996, p.238)

Pourquoi le cri peut-il être opposé à la parole ? Dans le cri, il n'y a pas les caractéristiques de l'articulation signifiante (signifiants les uns à la suite des autres séparés par des « coupures »). C'est pour cette raison que le cri est au plus près du silence. Il représente l'objet-voix. Il est le *déchet vocal*. Souvent, le sourd est mis en scène en criant. Dans le tableau de Edvard Munch, la personne qui crie se bouche les oreilles. Le sourd, par ses émissions vocales brutes au plus près du cri, « présentifie » l'objet-voix à l'entendant. Le visage, dans la peinture *Le cri*, est creusé, pâle, comme celui d'un mourant. Les morts sont souvent imaginés hurlant dans les enfers. Le cri peut donc être relié à la mort.

En peinture, le silence est représenté par le cri, et est un « hors-temps » relié à la mort. Le silence pose des questions existentielles que bien d'autres personnes se sont posées avant nous, comme nous allons le constater dans la partie suivante.

II) Le silence en mythologie et en religion

2.1. Silence, mythes et légendes : le silence et la mort

Dans la mythologie égyptienne, Harpocrate, ou *Horus l'enfant*, est le Dieu du silence, il est représenté avec un doigt sur la bouche. Par son geste, Horus demande aux initiés de garder le silence et de ne pas révéler les mystères qu'ils avaient appris, sous peine de mort. Des légendes et des contes relient aussi le silence et la mort : le personnage qui se tait, se tue.

2.1.1. *Mélisande, la silencieuse*

Pelléas et Mélisande est une pièce de théâtre de M.Maeterlinck créée le 13 mai 1893. L'histoire est une histoire d'amour et de jalousie entre trois personnes : Mélisande, Golaud et Pelléas. Golaud, demi-frère de Pelléas, rencontre Mélisande, jeune fille timide et craintive, en pleurs dans la forêt. Golaud l'emmène avec lui dans son château, où se trouve son demi-frère, Pelléas. Avec le temps, Mélisande et Pelléas tombent amoureux. Dans cette pièce, Mélisande se présente comme un être silencieux, incompris de beaucoup. Son silence est relié ici à la fragilité. Pelléas est sensible et respectueux du silence de Mélisande. Golaud, lui, n'entend pas le silence de la jeune femme, il cherche à lui faire avouer ce qu'il croit que cache ce silence : la vérité. Quelle vérité ? Lui-même ne le sait pas. Pour lui, il est nécessaire de découvrir ce que cache ce silence perçu comme mystérieux. Il fait donc de Mélisande le sujet *supposé-savoir* (Lacan, 1964), détenteur d'une vérité. La jeune femme lui dit sa vérité mais Golaud ne l'entend pas. Il insiste « dis-moi tout » : Mélisande n'a plus le pouvoir de dire ce qu'elle veut. Cela la mène à choisir le silence définitif : la mort.

Plusieurs idées se rapprochent ici de la notion de silence : la fragilité, la vérité, la mort. La vérité de Mélisande est fragile, et fragilisée, car elle fait silence pour Golaud. Et c'est parce que ce dernier n'entend pas la vérité de Mélisande que celle-ci va mourir en emportant son secret. Golaud a la position de force de celui qui sait ce qu'il veut entendre de la vérité de Mélisande. Il n'accepte pas d'être rejeté par son silence. Celui qui se refuse de forcer le silence, comme Pelléas, pose une éthique du silence : il reconnaît le silence comme nécessaire au sujet.

Dans cette pièce, nous retrouvons l'idée de la femme, silencieuse, timide, qui se retire parfois jusqu'à la mort. Le texte de Freud *Le thème des trois coffrets* reprend aussi cette idée.

2.1.2. « Le thème des trois coffrets »

Cette partie est rédigée en référence à ce texte de Freud, publié en 1913.

Dans *Le Marchand de Venise* de Shakespeare, Portia, une jeune fille, doit prendre pour époux celui des prétendants qui choisit le bon coffret parmi les trois qui lui sont présentés. Le premier coffret est en or, le second en argent et le troisième en plomb. Le bon coffret qui contient la photo de Portia est en plomb. Les deux premiers prétendants échouent en choisissant respectivement l'or et l'argent. Le troisième choisit le plomb et peut ainsi épouser Portia.

Dans *Le roi Lear*, une autre pièce de Shakespeare, un thème analogue est repris. Le vieux roi Lear, encore vivant, décide de léguer son royaume à l'une de ses trois filles. Il décide de choisir celle qui saura lui manifester le plus d'amour. Les deux aînées s'épuisent en déclarations d'amour. La troisième, Cordélia, se tait, pensant que l'amour ne s'exprime pas en mots. Elle tient à garder en elle son amour pour lui comme un secret. Le père, qui ne voit pas l'amour derrière le silence de Cordélia, va partager son royaume entre ses deux autres filles, au grand malheur de tous. Sa mort est la réponse à un père qui n'a pas su l'aimer telle qu'elle est. Le roi Lear est un vieillard mourant qui ne veut pas renoncer à l'amour de la femme, ses filles, et qui veut entendre qu'il est aimé. À la fin de ce drame, Lear porte le cadavre de Cordélia sur la scène. Elle incarne la Mort.

Ces scènes représentent un choix à faire entre trois femmes dont la dernière est celle qui se révèle être la « bonne ». Pourquoi ce choix de la troisième ? Quelles qualités possède-t-elle que les autres n'ont pas ?

D'autres mythes analogues sont connus : le berger Pâris a le choix entre trois déesses dont il déclare la troisième la plus belle (mythologie grecque). Dans le conte, Cendrillon est, elle aussi, la plus jeune des trois sœurs, que le fils du roi préfère aux deux autres. Psyché, dans la mythologie grecque, est la plus belle et la plus jeune des trois sœurs. Elle est la seule sans époux car sa beauté provoque l'admiration et laisse ses prétendants silencieux.

Dans *Le marchand de Venise*, le troisième prétendant justifie son choix en disant :

« Ta pâleur ou ta simplicité me touche plus que ton éloquence ». L'or et l'argent sont « criards », le plomb est silencieux et discret. Aussi, Cordélia est silencieuse, elle « aime et se tait ». Cendrillon se cache, elle vit dans le secret, silencieuse. Dans l'opéra de *La Belle Hélène*, Pâris raconte comment Aphrodite, la troisième et dernière concurrente, a reçu le prix de beauté face aux deux autres :

« La troisième, ah! la troisième...La troisième ne dit rien. Elle eut le prix tout de même...Calchas, vous m'entendez bien ? ».

Des mythes et des contes évoquent aussi ce mutisme comme symbole de la mort. Dans le conte de Grimm, *Les douze frères*, un roi et une reine ont douze enfants, des garçons. Le roi dit alors que, si le treizième enfant est une fille, les garçons seront condamnés à mourir. Il commande douze cercueils en attendant la naissance. La mère aide ses douze fils à fuir dans la forêt. Une fille naît. Elle grandit en fille unique et apprend un jour par sa mère qu'elle a douze frères. Elle décide d'aller dans la forêt retrouver ses frères et rencontre le plus jeune qui la reconnaît et qui décide de la cacher pour éviter que ses autres frères la tuent. La sœur dit : « Je veux bien mourir, si, par là, je puis sauver mes douze frères. » Mais ses frères l'accueillent de bon cœur. La jeune fille cueille douze lys qu'elle donne à ses frères en cadeau. Tout de suite, les frères sont changés en corbeaux et disparaissent. Elle tue ses frères sans l'avoir voulu. La jeune fille apprend que, pour délivrer ses frères de la mort, elle devra rester muette pendant sept ans. Elle accepte cette épreuve et meurt de son silence. Par sa mort, et donc par son mutisme, elle redonne la vie à ses douze frères.

D'une manière analogue, dans le conte des *Six cygnes*, les frères métamorphosés en oiseaux sont, par le mutisme de leur sœur, délivrés et rendus à la vie.

Nous pouvons conclure que les contes et les légendes relient le silence à la mort, mais aussi à la féminité. Choisir la dernière femme, la silencieuse, c'est choisir la mort. À la différence du mythe qui, lui, se place dans un espace-temps qui est « au-delà » de celui des hommes, les contes et les légendes se situent dans un espace-temps à l'échelle des hommes. Les légendes et les contes ne demandent pas d'avoir la foi, ils abordent des questions que l'homme se pose sans faire partie nécessairement d'un système de croyances religieuses. Dans la partie suivante, nous allons réfléchir au silence en religion.

2.2. Silence et religion

Pourquoi parler de religion dans un mémoire d'orthophonie ? Religion et thérapie sont deux domaines souvent associés. Freud a dit un jour : « *J'ai cherché une thérapie, je n'ai pas voulu fonder une religion* ». Ce dernier parle de l'*attente croyante* pour qualifier la relation qui se noue entre un praticien et son patient, le transfert. Ainsi, le croyant chrétien qui prie Dieu et attend qu'un miracle fasse disparaître la maladie est implicitement comparé à l'analysant « qui y croit » et attend de comprendre ce qui se passe pour lui.

S'intéresser au silence, c'est aussi s'intéresser à tous les domaines où il est question de silence. Et celui de la religion est très présent dans cette thématique.

Il ne s'agit pas ici de parler isolément du silence en religion, ni d'en faire une analyse détaillée, mais de faire du lien avec la pratique de l'orthophonie. Chacun se posera ses propres questions : un avant-goût à une réflexion qui sera ensuite plus approfondie dans la seconde partie de ce mémoire, où il sera précisément question du silence en séance d'orthophonie. Sartre disait : « *Dieu se tait, il n'existe pas* ». Au contraire, les religions voient souvent le silence de Dieu comme un signe de son existence.

2.2.1. *Le silence dans la Bible*

« *Au début était le Verbe, mais auparavant il y avait le grand Silence* » (Évangile selon Saint Jean, cité par Nasio, 2001, p.21). Le silence est le fondement de notre civilisation judéo-chrétienne. Dans la Bible, trois silences apparaissent :

• 1er silence : le silence lié à la mort, le Shéol

Ce silence est celui d'avant la venue de Jésus. Le silence règne au royaume des morts, il est le lieu de la mort, le néant. Ce lieu de silence est angoissant. L'homme a donc inventé une vie après la mort pour éviter d'être confronté à ce silence. Dieu ne peut pas être imaginé sourd aux prières des hommes. De même, dans la vie quotidienne, et, en séance d'orthophonie, être confronté à une personne que l'on ne peut plus supposer entendre ni répondre à nos demandes est vécu comme angoissant : nous sommes alors face à notre propre défaillance en tant que sujet parlant.

• 2ème silence : l'attente croyante de la parole de Dieu

– De Malachie à Matthieu : un silence de 400 ans

Une période de 400 ans, appelée « le silence des Écritures Saintes », s'écoule entre Malachie et Matthieu (deux prophètes). Période où aucun prophète ne prend la parole. Ce silence est celui de l'attente qui prolonge et précède une prophétie.

– Le silence d'Abraham

Abraham sait que Dieu lui a promis la résurrection de son fils. Pour cela, il doit marcher avec ce dernier vers le Mont Morija. La montée est longue et difficile, et, malgré les

questionnements intérieurs d'Abraham qui espère l'aide de Dieu, ce dernier se tait. Le silence de Dieu est insoutenable mais c'est grâce à lui qu'Abraham change spirituellement en arrivant au sommet. Il comprend que le silence de Dieu n'est pas une absence de présence. Ce silence lui a permis une transformation intérieure.

– *Le silence du Mont Sinaï*

Moïse monte vers le Mont Sinaï dans l'attente de la parole de Dieu. Son frère Aaron, et le peuple, attendent en bas de recevoir cette parole, en silence. Garder le silence pendant quarante jours, c'est long. Face à la longueur de ce silence, Aaron veut se mettre en action. Il décide de fabriquer un veau d'or composé de tous les anneaux des oreilles des personnes de son peuple, comme pour dire « bouchons-nous les oreilles pour ne pas entendre ce silence ». L'action est sa réponse pour échapper au conflit intérieur que lui renvoie le silence de Dieu. Ici, l'action accompagne le silence, mais permet aussi d'y faire face. Elle le rompt, en quelque sorte, et donc s'y oppose. Cette réflexion est intéressante : une action peut accompagner un silence, mais le silence en lui-même est-il un acte ?

En séance d'orthophonie, la tentation de fabriquer nos propres réponses pour combler un silence n'empêche-t-elle pas l'enfant dans sa démarche de réflexion intérieure ? N'est-il pas tentant d'être un « Dieu tout-puissant » qui prend la parole à la place de l'autre ? Un dieu qui imposerait le silence par un « tais-toi ».

• 3ème silence : le silence du mystère

Ce silence est celui de ce qui est secret pour l'homme et que seul Dieu connaît : les questions existentielles de la vie. Ce silence est comme un défi à la raison de l'homme qui aimerait tout comprendre. L'homme prend conscience de ses limites. Ce silence est un espace où peut se créer la foi en Dieu.

Parfois, l'orthophoniste aimerait tout comprendre, mettre un nom sur ce qui se passe en séance avec l'enfant, interpréter ses paroles, ses silences. Mais tout thérapeute se retrouve confronté au fait qu'il ne sait pas tout, qu'il n'a pas les réponses à toutes les questions qu'il se pose.

2.2.2. *Le silence : rite initiatique des sœurs en franc-maçonnerie*

Le silence de l'apprenti remonte à des traditions anciennes chez les tailleurs de pierre au Moyen-Âge : l'apprenti s'engageait à servir un maître pendant sept ans en gardant le silence. Il n'était pas autorisé à parler pendant les réunions, et n'avait pas le droit de voter. Il devait s'instruire en silence. Ce silence de l'apprenti remonte encore plus loin : dans l'Antiquité, Pythagore soumettait ses disciples au silence pendant huit ans. Il estimait que maîtriser le silence est plus difficile que maîtriser la langue. Ce n'est qu'à la fin de cette période que la formation concrète commençait. Silence et patience allaient de pair.

En ce qui concerne la sœur en franc-maçonnerie :

Dès son entrée au temple, la future initiée doit affronter un long silence, seule, dans un « cabinet de réflexion ». Ce silence, face à elle-même, lui permet l'introspection. Passage qui marque une fin et un début : fin de sa vie passée et renaissance en tant que sœur. L'initiée se dépouille de la femme qu'elle était par ce silence. Ce premier silence est vécu dans la solitude. Mais au cours de son apprentissage, le silence n'est pas vécu en solitaire mais partagé entre toutes les sœurs. Pour l'apprentie, l'enjeu du silence est d'apprendre, sur elle-même ainsi que sur d'autres connaissances du monde. Il ouvre à la révélation. Ce silence ne la renvoie pas au vide mais lui donne au contraire le sentiment d'exister. Ce silence est actif, il permet l'écoute de l'autre, la maîtrise de soi, en toute humilité. Selon cet ordre, le silence de celui qui enseigne, celui qui détient un savoir, c'est la possibilité offerte à celui qui apprend, l'élève, de découvrir par lui-même : s'interdire de parler, pour s'astreindre à écouter, permet alors d'apprendre à penser.

En séance d'orthophonie, garder le silence permet à l'enfant de cheminer dans sa pensée.

2.2.3. *Cheminement vers la contemplation : le silence de Saint Jean de la Croix*

Dans le bouddhisme et le taoïsme, l'âme est représentée comme s'élevant dans un silence de plus en plus profond, vers la contemplation. Ce silence évoque la paix, la tranquillité.

Silence religieux et silence mystique sont différents. Le silence de l'apprenti(e) est un silence religieux, qui prépare aux apprentissages et qui préserve du péché du langage. Le silence mystique renvoie, lui, à un instant d'extase, instant de la rencontre avec le Dieu-silence. Saint Jean de la Croix chemine dans la montée du Mont Carmel pour atteindre « *le divin silence* » (Fonteneau, p.159). Son silence d'ascèse est un acte pour faire le vide de son âme dans le but d'y accueillir Dieu. Ce silence est décrit comme une absence de sens, de pensée, de désir. Dieu est ici en dehors de toute limite de sens.

En religion, le silence est gratifié et permet l'accès à un savoir ignoré jusque-là. Il représente la sagesse de Dieu et l'humilité de l'homme. La religion parle donc de Dieu comme d'un dieu silencieux, mais il est un autre domaine qui en parle différemment : la psychanalyse.

Les voies de Dieu ne mènent pas toujours au silence avec l'exemple connu en psychanalyse du président Schreber : Daniel Paul Schreber est célèbre pour ses délires psychotiques durant lesquels il entendait la voix de Dieu qui lui parlait. Il a écrit un livre, *Mémoires d'un névropathe*, qui a servi de base à Freud et Lacan dans leur analyse des psychoses. Chez lui, qui a des hallucinations auditives, si Dieu se taisait, ce silence causerait un effondrement psychique.

La psychanalyse est fondée sur l'exploration de l'inconscient : cette « *toute petite voix, ténue, ballottée par tous les flots des discours dominants, mais pourtant si insistante, si rusée, si espiègle, qu'elle arrive toujours à se faire entendre, dans la surprise d'un bon mot, d'une conduite « inconvenante », d'un léger trébuchement...* » (Daniel Roy, 2013, p.28).

III) Langage et inconscient

Différents moments de notre existence nous confrontent à un « manque du mot juste ». La douleur, le sentiment amoureux, la souffrance extrême, sont souvent difficiles à mettre en mots. Ces instants semblent être ceux qui nous amènent, dans notre quotidien, à nous rendre compte d'un manque, d'une impossibilité de tout dire. Mais ce ne sont pas les seuls instants où les mots manquent, dans le discours réside un manque, une impossibilité de tout dire.

3.1. Le signifiant dans la langue

Nous allons définir ce qu'est un signifiant. Jacques Lacan s'est appuyé sur les travaux du linguiste Ferdinand de Saussure pour réfléchir à cette question. Dans cette partie, les citations de J. Lacan sont extraites du livre de Joël Dor, *Introduction à la lecture de Lacan*, publié en 2002. Lacan a parlé du signifiant dès son premier séminaire en 1953-1954.

3.1.1. Selon Ferdinand de Saussure

Chez Saussure, la langue est un système composé de signes. Ces unités linguistiques sont décrites comme l'union d'un concept abstrait, qu'il nomme *signifié*, et d'une image acoustique, la forme sonore d'un mot, qu'il nomme *signifiant*. Un signifiant associé à un concept est imposé par la langue et ne peut être remplacé par un autre. F. de Saussure dit que « *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 en même temps le verso » (Saussure, 1913, cité par Durand et Varin, p.48). Dans la langue, chaque signe linguistique existe en opposition aux autres signes.

3.1.2. Selon Jacques Lacan

Selon Lacan, la langue est plus un système de signifiants qu'un système de signes. En psychanalyse, le signifiant n'est pas assimilable à l'image acoustique. Lacan le définit comme la *représentation de l'objet*. Ce dernier approfondit le concept saussurien : un signifiant tient son identité de son opposition d'avec les autres signifiants, « *tout signifiant est, en tant que tel, un signifiant qui ne signifie rien* ». Il existe au regard d'autres signifiants. Lacan ajoute aussi qu'un signifiant est différent de lui-même dans ses différentes occurrences : « *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* ». Ainsi, le signifiant n'existe pas en tant qu'articulé à un signifié toujours identique, mais le rapport du signifiant au signifié est « *toujours fluide, toujours prêt à se défaire* » (Lacan, 1975, p.408). Il a donc toujours une valeur équivoque.

Comme le montre l'exemple suivant, ce n'est qu'au terme de l'articulation des signifiants les uns aux autres que chaque signe fait sens dans le message : dans la phrase « Jean est mort de faim, il attend qu'on lui serve de la purée », le signifiant « purée » renvoie au fait que ce que Jean attend n'est pas de la soupe (un signifiant s'oppose aux autres signifiants de la langue). Dans cette phrase, nommer la purée, c'est évoquer implicitement le signifiant que Jean n'attend pas : la soupe, par exemple. Dans la dimension signifiante, on lit entre les lignes que Jean n'attend pas qu'on lui serve de la soupe, ou du poulet, d'où l'équivocité du signifiant. De plus, ce n'est qu'à la fin de la phrase que le sens de « mort » dans le message est révélé : dans la phrase « Jean est mort de faim, l'hiver fait des victimes », le signifiant « mort » prend un tout autre sens.

Pour Lacan, c'est le signifiant qui gouverne dans le discours du sujet. Cette suprématie du signifiant est attestée par les mécanismes métaphoriques et métonymiques.

3.1.3. Le processus métaphorique

La métaphore est un procédé de langage qui consiste en une image, une comparaison. Lacan utilise les termes de *substitution signifiante* : elle consiste en effet à désigner une chose au moyen du nom d'autre chose. Par exemple, dans la phrase « ce travail m'a donné du pain sur la planche »,

ni pain, ni planche, ne sont désignés pour comprendre cette phrase. Le signifiant prime donc sur le signifié. Autre exemple : dans un conte d'Edgar Poe, une lettre circule sans être ouverte, et son contenu change selon les personnes qui la possèdent. Cette lettre fait office de signifiant, qui agit sur les personnes qui n'en connaissent pas le contenu (signifié). À cette lettre unique sont données de multiples significations, de la même manière qu'un signifiant peut désigner de multiples objets.

3.1.4. *Le processus métonymique*

Étymologiquement, la métonymie veut dire « changement de nom ». Par ce processus, un objet est désigné par un terme autre que celui qui lui est habituellement propre. Les deux termes peuvent être liés par une relation de matière à objet : « viens donc boire un petite verre », de contenant à contenu : « je bois une bonne bouteille », de partie à tout : « regardez ces voiles qui naviguent à l'horizon », ou de cause à effet : la moisson représente à la fois l'action et l'effet de l'action de moissonner. Ce processus impose donc un nouveau signifiant en rapport de contiguïté avec un signifiant antérieur qu'il remplace. À la différence de la métaphore, dans la métonymie, le signifiant S1 évincé, « bateau » par exemple, est en contiguïté avec le signifiant S2 « voile », ce signifiant S2 étant en association avec S1 « bateau ».

Pour conclure, comme le montrent les processus métaphorique et métonymique, un même signifiant peut désigner plusieurs choses. Ce n'est qu'articulé à d'autres signifiants qu'il prend sens dans un discours. Mais, même si le discours fait sens, la langue reste équivoque.

3.2. Ce que parler veut dire

« *La parole dit, tait, suggère, sous-entend* ». (De Firmas, 2008, cité par Durand et Varin, 2011, p.91).

Comme nous l'avons déjà abordé, le signifiant est équivoque : celui qui parle ne dit jamais vraiment ce qu'il veut dire. En ce sens, la parole est faite de « mal-entendus », elle peut avoir plus d'un sens à la fois.

3.2.1. *Une parole trompeuse*

Dans la parole réside un manque : parler, c'est accepter de ne pas pouvoir tout dire. D'après Lacan, la parole se situe du côté de « *la méprise, de l'erreur, de la tromperie, du mensonge* ».

Pour être trompeuse, la parole doit s'appuyer sur une vérité qu'il s'agit de dissimuler. Lacan dit 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* ». « *Toute émission de parole est toujours, jusqu'à un certain point, dans une nécessité interne d'erreur* » (Lacan, cité par Durand et Varin, 2011, p.64).

Tous nos messages sont ambigus, ne collent jamais à la chose à dire, et c'est pour cela que nous continuons à parler. Pour compléter, dire autrement. C'est en vain qu'un sujet peut essayer d'être précis dans ses paroles, car tout homme est menteur à son insu. La parole fait silence sur ce qui se dit réellement en-deçà d'elle, c'est-à-dire, la vérité inconsciente. Nous développerons cette notion par la suite.

3.2.2. *Sujet de l'énoncé – sujet de l'énonciation*

Pour Lacan, « *le sujet, donc, on ne lui parle pas* » (Lacan, 1966, cité par Dor, 2002, p.146). Dans la parole, il y a ce que l'on dit, l'énoncé, et, il y a l'énonciation : le fait qu'on le dise, à tel moment. Le sujet est impliqué dans l'énonciation, qui est un acte de production d'un énoncé. Autrement dit, un acte de langage de celui qui prend l'initiative de parler. Énoncé et énonciation s'opposent, par conséquent, le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation sont deux sujets différents. Le sujet de l'énoncé est le pronom qui représente le sujet dans son énoncé, par exemple *Je*. Ce *je* n'étant pas le sujet lui-même mais ce qui le représente, le discours énoncé masque la vérité du désir du sujet parlant. Cette vérité advient au niveau du sujet de l'énonciation : le sujet parlant désirant.

Lacan parle de l'opposition entre « *le dit* » et « *le dire* ». La vérité du sujet advient au niveau du dire. Alors qu'au niveau du sujet de l'énoncé, le dit masque cette vérité. En ce sens, Lacan utilise le terme de *manque-à-être* du sujet dans son discours. Cette vérité, plus précisément l'inconscient du sujet, n'a alors d'autre issue, pour se faire entendre, que de se « *mi-dire* » à travers le discours énoncé (Lacan, 1972, cité par Dor, 2002, p.151). La vérité inconsciente se dit sans se dire : nous pouvons donc dire que la parole est un leurre.

3.3. L'inconscient

L'inconscient est déjà au cœur de la théorie psychanalytique avec Freud. Freud entend par inconscient tout ce qui se tient hors de la conscience à un moment donné, ce qui est refoulé. Lacan y apportera des modifications. Pour lui, l'inconscient est « *le symbolique à partir de quoi se constitue*

le sujet ». Avec le langage, le sujet dit tout autre chose que ce qu'il croit dire. Ce « tout autre chose » est l'inconscient du sujet. Le langage est donc ici la condition même de l'inconscient. Lacan dit « *l'inconscient est structuré comme un langage* ». Pour Lacan, c'est bien « *le monde des mots qui crée le monde des choses* ». Selon lui, le mot « *est déjà une présence faite d'absence* », c'est-à-dire une entité manquante (Lacan, cité par Dor, 2002, pp.136-140).

→ Exemple du silence de Wittgenstein

Wittgenstein est un philosophe du langage et un logicien autrichien né en 1889 et décédé en 1951. Son rapport au silence est évoqué dans le livre *L'éthique du silence*, écrit par Françoise Fonteneau. Dans ce livre, Wittgenstein est présenté comme une personne lasse de chercher en vain la désignation juste, et qui, ne pouvant énoncer sa vérité profonde, finit par se taire. Selon lui, l'homme ne raisonne pas, mais se contente de résonner creux face au trou dans sa parole.

C'est parce que l'être humain est désirant, et donc parlant, qu'il peut avoir une pensée inconsciente dont il ne dispose pas (consciemment). Mais, cette pensée inconsciente peut aussi se révéler entre les lignes de son discours. Le sujet parlant est agi, à son insu, par les signifiants de la langue en relation avec son inconscient. Il ne maîtrise pas le langage mais y est assujéti.

3.4. L'inconscient révélé par la langue

3.4.1. Les actes manqués

« J'ai oublié de mettre mon réveil », « Je suis tombé(e) en panne d'essence », etc...Consciemment, le sujet voulait mettre son réveil pour cet entretien décisif à son travail, de même, un autre ne voulait pas tomber en panne d'essence en allant manger chez ses beaux-parents...Le sujet qui fait un acte manqué pense avoir fait un raté, une erreur. En psychanalyse, un acte manqué s'avère au contraire un acte réussi : c'est un acte révélateur d'un contenu de l'inconscient. Consciemment, le sujet pense avoir échoué, mais inconsciemment, son désir est réalisé dans ce raté : ce poste à son travail n'est peut-être pas ce qu'il souhaite, et, aller manger chez ses beaux-parents...par ce soleil...

Les lapsus et les oublis sont des actes manqués.

3.4.1.1. Les lapsus

Lapsus linguæ signifie « faux-pas de la langue, de la plume ». Faire un lapsus, c'est exprimer autre chose que ce que la personne avait prévu d'exprimer, cela, en substituant à un terme attendu un autre mot. Avant Freud, le lapsus était considéré comme un « raté » physiologique dans la mécanique de l'articulation. Le lapsus arrive de façon inattendu dans le discours, il ne naît pas de la volonté du locuteur. Le plus souvent, celui-ci se reprend : « ça m'a échappé », « ce n'est pas ce que je voulais dire ». Le lapsus est alors comme une force allant en opposition avec ce que la personne désirait exprimer spontanément.

Dans son livre *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Freud donne un exemple de lapsus, Jean-Claude Quentel commente ce lapsus dans son cours en sciences du langage. Un jeune homme adresse ces mots à une femme rencontrée dans la rue : « Si vous permettez, mademoiselle, je vous accompagnerais volontiers ». Mais il a commis un lapsus en combinant le mot « accompagner » avec le mot « offenser » (proches en allemand). Son désir était de l'accompagner, mais il craignait de la froisser par son offre. Le fait que ces deux tendances opposées aient trouvé leur expression dans un seul mot prouve que les intentions du jeune homme devaient lui paraître, à lui-même, offensantes pour cette dame. Mais, alors qu'il cherche à lui cacher la manière dont il juge son offre, son inconscient lui joue le mauvais tour de trahir son dessein, ce qui lui attire cette réponse de la part de la femme : « pour qui me prenez- vous pour me faire une offense pareille ? ».

3.4.1.2. L'oubli : les formes du silence dans l'oubli de « Signorelli »

Le « trou » de mémoire s'exprime sous différentes formes : il va du brouillage et de l'occultation, « le mot sur le bout de la langue », aux actes manqués (oubli de réveil). Appuyons-nous sur l'exemple de l'oubli du nom *Signorelli* chez Freud, analysé dans le livre *Le silence en psychanalyse* (2001, p99-100).

Au cours d'un voyage en voiture avec un étranger, Freud pose la question à son compagnon s'il a déjà été à Orvieto visiter les fresques de « ... ». Freud oublie alors le nom de *Signorelli* qu'il connaissait bien cependant. Cet oubli est marqué par un silence, qui en dit long selon l'analyse que Freud va en faire.

Pour l'analyse de cet oubli de *Signorelli*, Freud revient sur un événement antérieur dans la conversation : parlant avec son compagnon des mœurs des Turcs, à un moment, Freud se tait, il se retient volontairement d'évoquer l'importance que les Turcs accordent au plaisir sexuel pensant que ces propos ont un caractère scabreux et, donc, que son compagnon pourrait le juger.

Pour rompre ce silence, Freud préfère dévier sur des souvenirs plus polis : les fresques à Orvieto. Selon Freud, son inhibition volontaire première fait retour plus tard par l'oubli involontaire de *Signorelli*. Dans le premier silence, Freud résiste, volontairement, à évoquer une pensée qui lui paraît inappropriée. Dans le second, son inconscient, qui a été sollicité dans le premier silence avec la sexualité des Turcs, insiste. Un désir tend à être reconnu et se manifeste donc en retour par un « trou » de mémoire.

Le silence du taire n'est pas le silence du mot qui manque : l'un voile, l'autre dévoile. En effet, au contraire du premier silence qui met une distance entre Freud et son interlocuteur, le silence de l'oubli rapproche de l'autre en reconnaissant le manque dans son discours. Une force est retenue, qui exprime l'intensité d'un désir dans la parole.

Freud parle d'un troisième silence qui suit celui de l'oubli : le silence de souffrance d'avoir oublié, de la recherche. Dans l'inconscient, le trou de mémoire vient réactiver une perte.

3.4.2. Le mot d'esprit

Le mot d'esprit (ou trait d'esprit) est une réplique fine, subtile, pas toujours bien intentionnée. Il vient à un moment où les mots manquent, où il y a un *manque-à-dire*. Voici quelques exemples de techniques de mots d'esprit, extraits du livre de Freud *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, analysés par Éric Zuliani dans le cadre de la section clinique de Nantes :

- L'homophonie dans le double sens : « *Vous m'avez fait connaître un homme roux et sot, mais non pas un Rousseau* » (Freud, 2007, p.79)
- Le mot d'esprit ne touche parfois qu'une seule lettre : « vous êtes donc anté-sémitiste et anti-sémitiste » (anté-sémitiste » : d'origine juive).
- Le néologisme qui condense deux éléments : exemple de « famillionnaire » : FAMILIER + MILLIONNAIRE : Hirsch Hyacinthe, un héros de Henri Heine, rencontre un personnage cousu d'or, le fameux Salomon Rotschild. Ce Hirsch est pauvre, famélique, et pourtant il se voit traité, à sa grande surprise, somptueusement par cet homme d'un autre monde. Il est reçu par lui d'une façon « famillionnaire » (Freud, 2007, p.60)
- Le déplacement : exemple du « saumon mayonnaise » : un homme qui s'est appauvri a emprunté vingt-cinq florins à un homme riche de sa connaissance, et ce, après lui avoir assuré à maintes reprises qu'il se trouvait vraiment dans le besoin. Le jour même, son bienfaiteur le rencontre au restaurant, installé devant un plat de saumon à la mayonnaise. Il lui fait alors ces reproches : « *quoi ! Vous m'empruntez de l'argent, et après vous*

commandez du saumon à la mayonnaise. C'est pour des choses comme ça que vous avez besoin de mon argent? » « - Je ne vous comprends pas, répond l'homme mis en cause. Quand je n'ai pas d'argent, je ne peux pas manger de saumon à la mayonnaise, et quand j'ai de l'argent je ne dois pas manger de saumon à la mayonnaise. Mais quand diable voulez-vous que je mange du saumon à la mayonnaise ? » (Freud, 2007, p.112)

Ici, c'est un détournement de la manière de penser, une réponse est faite de manière déplacée. Le mot d'esprit est indépendant de l'expression verbale, il ne tient pas au mot mais à la démarche de pensée. Il joue avec la censure, il se joue de la censure : c'est dire sans dire, tout en disant tout de même.

3.4.3. Les formations de l'inconscient : conclusion

Les lapsus, les oublis, les mots d'esprits, trahissent le manque dans la langue et révèlent l'inconscient : la parole cache et révèle en même temps. Ces actes ont un sens, et montrent que ce qui est énoncé (lapsus) est ce dans quoi nous aurions trouvé plaisir à dire, mais que, précisément, nous ne nous autorisons pas à formuler. Nos actes manqués sont des actes qui réussissent, et les silences sont des paroles qui avouent. « *Tout acte manqué est un discours réussi, voire assez joliment tourné, et que dans le lapsus, c'est le bâillon qui tourne la parole et juge du quadrant qu'il faut pour qu'un bon entendeur y trouve son salut* » (Lacan, cité par Dor, 2002, p.138).

Ces formations de l'inconscient trouvent leur origine en dehors du discours, elles expriment la vérité qui concerne le sujet de l'inconscient lui-même : les pulsions, les pensées refoulées. Là où les mots manquent, il y a du désir : les pulsions atteignent leur but à travers le signifiant.

Ce que l'on n'ose dire, on le trahit aisément : ce qui est refoulé cherche toujours à s'exprimer. Le refoulé vient donc s'immiscer dans le discours pour dire. Mais, nous allons voir dans la partie suivante qu'il est un discours qui ne dit rien concernant la vérité du sujet : le discours des mathématiques.

3.5. Le discours des mathématiques : un monde silencieux

« *Le monde de la lettre est silencieux* » (Gilles Chatenay, 2011, p.49). Pour cette partie, je me suis inspirée du livre *Symptôme nous tient* de Gilles Chatenay (2011, p.49-54)

Lorsque l'on rencontre ceci : « O », nous ne pouvons savoir s'il s'agit d'un soleil, d'un rond, ou d'autre chose. Mais, si on le retrouve dans « Orthographe », ou bien dans « 1000 », on reconnaît

la lettre « o » ou bien le chiffre zéro. « *Un signe ne devient lettre qu'à partir du moment où le signe s'articule avec d'autres signes* ». La lettre n'est pas nécessairement liée au sujet de l'énonciation, à l'être parlant, elle peut même l'exclure du discours. Lacan parle de *la forclusion du sujet* (Lacan, cité par Dor, 2002, p.123). En psychanalyse, c'est le mécanisme psychique par lequel des représentations insupportables sont rejetées avant même d'être intégrées à l'inconscient du sujet (à la différence du refoulement). Par exemple, dans les formules mathématiques, la lettre est autonome et indépendante vis-à-vis de l'énonciation, le sujet de l'inconscient est donc réduit au silence, bâillonné. L'articulation des lettres est dite « mathématique » sans nécessairement qu'il n'y ait de chiffres. Par exemple :

Soit un triangle ABC, et deux points D et E, et des droites (AB) et (AC) de sorte que la droite (DE) soit parallèle à la droite (BC), alors on a $\frac{AD}{AB} = \frac{AE}{AC}$ et $\frac{AD}{DE} = \frac{AE}{BC}$

$$\frac{AD}{AB} = \frac{AE}{AC} \quad \frac{AD}{DE} = \frac{AE}{BC}$$

Dans cette formule, la lettre mathématique s'impose au mathématicien et ne lui donne aucune liberté. La seule trace de subjectivité dans l'énonciation est le nom de cette formule, ici : « Théorème de Thalès ». Le sujet s'efface dans la formule. Le mathématicien ne crée rien, il semble découvrir ce qui existait avant lui. Le sujet est exclu de la parole, exclu de sa place de sujet de l'énonciation. Pour cela, on peut dire que la lettre de la science est silencieuse : elle ne révèle rien de notre *parlêtre*. L'astronomie, science de l'observation des astres, fait taire ce que nous disent les astres en astrologie. Dans le discours de la science, au contraire de la parole, rien ne peut se lire entre les lignes, l'implicite y est absent. Si une lettre est oubliée dans le programme, c'est le bogue. Ce discours est univoque : la lettre n'introduit donc pas la notion de signifiant.

En somme, pour conclure cette partie concernant le langage et l'inconscient, toute parole est menteuse. Ainsi, toute demande véhicule un désir, une vérité inconsciente, qui est autre que le désir formulé. Ce désir qui s'articule en deçà de la demande, c'est *l'au-delà de la demande*. Parler c'est demander et demander c'est désirer. Comme nous l'avons précisé, la vérité du désir du sujet est masquée dans son discours. Mais, inversement, son discours parle de cette vérité, sans qu'il ne le sache. Ainsi, le discours du sujet fait silence sur sa vérité en même temps qu'il la révèle. L'inconscient, on ne peut donc pas en parler, mais, en même temps, il n'est jamais « passé sous silence ».

IV) Le silence : une retenue

4.1. L' *inter-dit* et la loi du père

4.1.1. *La loi de la castration symbolique*

Tout être humain est pris dans le langage avant même de prendre la parole. Pour s'en approprier les mécanismes et se construire comme être parlant, l'enfant est confronté à un système de règles imposées par l'Autre. Ces règles constituent la loi du langage.

À quel moment l'enfant est-il confronté à cette loi du langage ? Pour réfléchir à cette question, nous nous appuyons, pour cette partie, sur le livre *Introduction à la lecture de Lacan* de Joël Dor (2002).

Le bébé se rend compte que l'Autre maternel ne répond pas toujours présent à l'appel. L'absence signifie qu' un « ailleurs », un tiers, existe pour la mère (ou substitut maternel). Ce tiers peut être le père, un travail, une occupation : tout ce qui peut révéler que la mère existe aussi en tant que femme. Ce tiers est symbolique, en ce sens qu'il représente pour l'enfant la *fonction paternelle* : le père est celui qui peut dire « non », qui s'interpose entre la mère et l'enfant pour signifier que ce dernier n'est pas tout pour elle, mais aussi que l'enfant n'est pas tout pour la mère. Lacan dit que « *parler d'Œdipe c'est introduire comme essentielle la fonction du père* » : « *le père n'est pas un objet réel, alors qu'est-ce que c'est ? (...) le père est une métaphore* ». « *Une métaphore, qu'est-ce que c'est ? (...) c'est un signifiant qui vient à la place d'un autre signifiant (...)* » (Lacan, 1958, cité par Joël Dor, 2002, p.98). Le père vient alors « à la place » du phallus, référent symbolique du désir de la mère. L'objet du désir est alors refoulé. En cela, nous pouvons dire qu'il est alors père symbolique et sa fonction signifiante est appelée par Lacan la *fonction du nom-du-père*. Cette fonction du nom-du-père est la loi du langage : le père, en introduisant la notion d'interdit et d'inceste avec la mère, amène la castration symbolique et donc le manque qui permet au sujet de prendre la parole. De plus, cette loi du signifiant montre bien l'*équivocité* du langage : derrière tout signifiant, un autre signifiant est représenté : derrière le père, c'est l'objet du désir qui est représenté.

4.1.2. *Refus de la loi du langage*

L'enfant est un être social, il a donc la capacité de recevoir, d'accepter ou non, la loi. Dès le début de sa vie, l'enfant a affaire à un code qu' il peut vivre comme un carcan imposé et oppressant. Face à l'arbitraire du signe, l'enfant peut refuser la loi du langage qui lui ferait renoncer à sa

toute-puissance et à la satisfaction immédiate de son désir. Ainsi, il souhaite conserver sa fusion avec la mère.

Parfois, quelque chose fait obstacle au refoulement originaire de l'objet phallique, la métaphore paternelle n'advient donc pas. L'enfant reste donc captif dans une relation duelle fusionnelle avec la mère et n'accède pas au symbolique. C'est le cas de l'enfant autiste. L'enfant autiste n'a pas fait le choix de l'aliénation au langage. Il n'a pas accepté le manque dans l'Autre et se présente donc comme un être « plein », qui n'a pas de désir de l'objet puisqu'il est lui-même l'objet du désir de la mère. Souvent, l'enfant autiste supporte mal l'interdit : ils refusent le NOM-du-père, « NON » du père, qui vient provoquer le manque et mettre une séparation entre le sujet et l'Autre.

Au Congrès de Milan, organisé en 1880 à l'initiative des défenseurs de la méthode orale, la surdité a été comparée à l'autisme : les défenseurs de la méthode orale qualifiaient la parole comme indispensable aux sourds et rédemptrice. Cette notion de rédemption suppose qu'il y a eu faute et qu'un rachat est nécessaire. Le sourd-muet est alors accusé, en ne prenant pas la parole oralement, d'avoir refusé la loi fondamentale du langage, du symbolique, et donc de ne pas être un *parlêtre*. Les sourds-muets étaient considérés comme des personnes n'ayant pas renoncé à la jouissance interdite. C'est pour cela qu'il y a eu, vers 1880, tout un imaginaire sur l'existence d'une « *jouissance sourde* » (Poizat, 1996, p.213), pour ceux que l'Église appelait les *sans foi ni loi*. En souhaitant les obliger à oraliser, les pédagogues imaginaient soumettre le sujet sourd-muet à la castration symbolique (celle-ci ayant eu lieu en réalité car la langue des signes est une langue symbolique au même titre que les autres).

Dans ces exemples, nous voyons que l'aliénation à la loi du langage a été refusée tôt dans la vie de l'enfant. Mais, plus tard, quand le petit homme grandit, l'entourage peut aussi être exigeant sur la manière de parler de l'enfant. L'enfant peut alors ressentir ces limites comme un rappel de l'interdit premier amené par la loi du père, et refuser ces règles imposées, perçues comme un danger pour lui.

4.1.3. Parler c'est prendre un risque

La langue impose des contraintes à respecter, une nécessité de faire des choix : prendre la parole, c'est créer à partir d'une langue. Cette liberté peut faire peur à certains enfants qui n'osent alors plus prendre la parole. Ils ont peur de se tromper, de ne pas contrôler leur parole, ce qui remettrait en cause leur sentiment d'identité.

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 l'on s'adresse, sans autre balancier que le désir; et sans autre appui que le sentiment de son identité » (De Firmas, 2008, citée par Durand et Varin, 2011, p.97). Prendre la parole, c'est oser « lâcher » un peu de soi-même, exprimer ses propres désirs et donc risquer de ne plus correspondre aux désirs des autres, de perdre leur amour. Dans les familles où l'équilibre est maintenu par un silence quotidien imposé aux enfants, parler peut rompre ce sentiment d'équilibre et provoquer des tensions. Les figures parentales représentant « la bonne parole », les détenteurs de la vérité, sont alors mises à mal.

L'enfant peut aussi se taire par crainte du savoir, par peur de ce qu'il peut découvrir en posant des questions. Parfois, ce sont les adultes qui, même inconsciemment, dans leurs mots, font comprendre à l'enfant que parler peut être dangereux : en les obligeant à mentir sur une situation pour « éviter les problèmes », par exemple.

Enfin, face à l'impossibilité de tout dire, le sujet peut chercher refuge dans une fuite des situations de parole qui peut aboutir au mutisme. Les poètes se considèrent souvent comme des « victimes » de la loi du langage qui s'épuisent à trouver le bon mot. « *Trop de choses, pas assez de formes* » dit Flaubert. Pour Lacan, le poète est « *l'esclave messenger de l'usage antique qui porte sous sa chevelure la codicille qui le condamne à mort* » (Lacan, 1966, cité par Fonteneau, 1999, p.56): il prend un risque en accomplissant son « devoir » de parole.

4.1.4. Du tabou à l'inhibition

Le mot « tabou » vient du polynésien *tapu* qui signifie « sacré, interdit ». Le tabou est ce sur quoi un individu fait silence, par crainte, par pudeur. L'homme a aussi en lui la capacité de s'abstenir de se satisfaire. Mais, même dans ce cas, ne pas se satisfaire relève de son désir et de sa jouissance. Il peut se retenir de dire, de faire. Ici, il est donc question de non-dits plus ou moins intentionnels, et non plus de l'implicite du langage qui dit sans dire, et dont nous avons parlé précédemment.

Chacun a déjà éprouvé une réticence à dire dans certaines situations : Freud a appelé cela *le tabou* (1913). Ces mots *tabous* sont ceux qui ne peuvent pas être dits partout et à n'importe qui. L'être humain se fixe lui-même des interdits en ne se permettant pas de tout dire. Il éprouve une certaine satisfaction à maîtriser son propos, à le contrôler. Le discours est donc censuré. Ainsi, par prise de parole, il ne s'agit pas seulement de dire, mais de s'autoriser à dire les choses au plus près de ce que nous souhaitons exprimer.

Lacan distingue deux sortes de silences : « *sileo* » et « *taceo* » (Nasio, 2001, p.11). Le silence *sileo* est celui de la parole en tant qu'elle ne dit jamais tout. Le silence *taceo* est celui de la parole non-dite de l'inhibition ou de la censure. C'est de ce dernier silence dont nous parlerons ici.

Dans l'oubli de *Signorelli*, le premier silence de Freud est celui du *taceo* : Freud se retient de dire volontairement sa pensée première craignant que ses propos ne soient jugés scabreux. De même, en analyse, l'analysant peut se retenir volontairement de dire « le fond de sa pensée », par honte ou peur d'être jugé. Cette réticence à dire peut devenir, à l'extrême, du mutisme. Le refus de parler est souvent comparé à la rétention anale, on peut parler alors de « constipation verbale ». Se taire signifie ici retenir des paroles qui pourraient être dites. Les enfants « mutiques » sont donc des sujets parlants qui ne prennent pas ou peu la parole. Nous ne parlerons pas d'une intention - un enfant mutique peut se taire volontairement -, mais, dans certaines situations, celui-ci n'a pas conscience de pourquoi il se tait : un événement de son existence l'a amené à cesser de parler, inconsciemment souvent.

D'autres enfants bilingues sont mutiques dans une langue, qu'ils sont capables de parler, alors qu'ils en parlent une autre. Certaines langues sont interdites aux enfants sans qu'aucune interdiction n'ait été formulée : par exemple, lorsque les parents pratiquent une langue entre eux en pensant, à tort, que l'enfant qui l'entend ne peut pas « la prendre » s'ils ne lui apprennent pas. Alors, l'enfant « ap-prend » cette langue, mais ne s'autorise pas à la parler.

Freud parle d'*auto-érotisme* quand l'enfant se prive de parler pour éprouver une autre satisfaction : « *La bouche cousue, où nous voyons, dans l'analyse, pointer au maximum, dans certains silences, l'instance pure de la pulsion orale, se refermant sur sa satisfaction* » (Freud, 1905, cité par Nasio, 2001, p.69).

4.1.5. Conclusion

L'enfant devient un être parlant désirant grâce au désir de l'Autre maternel qui interprète ses pleurs comme des demandes. Mais, un enfant ne prendrait pas la parole s'il ne connaissait pas le manque vécu à travers l'absence de la mère. En effet, un enfant devient désirant en se détachant de sa mère, en quittant la place d'objet du désir de la mère pour désirer à son tour. Et, si cette mère s'absente, c'est pour un tiers, le père. La loi du langage est la loi du père qui érige l'enfant au statut de sujet parlant et désirant, du fait de la castration symbolique. Mais, devant cette loi du langage, certains enfants se taisent plutôt que de prendre la parole : la loi peut être refusée par certains sujets, qui ne se construisent donc pas dans le manque amené par la castration symbolique. Mais, il arrive aussi que l'enfant qui a accepté cette loi décide plus tard de se taire par crainte des risques qu'il peut y avoir à parler, et qu'il en éprouve une certaine jouissance. Cette décision n'est pas toujours un choix fait de manière consciente : un enfant peut devenir « mutique » sans l'avoir décidé.

4.2. Le secret

Le secret est une retenue, un non-dit. Dans cette partie, la notion de secret n'est pas à confondre avec celle du mystère, même si elles sont liées. Le mystère porte sur des choses inconnues et souvent inaccessibles, comme en religion par exemple. Un mystère ne peut être révélé car il n'est pas connu. Le mystère porte sur l'existence connue d'un inconnu, par exemple la vie après la mort, et son contenu ne peut être vérifié. Le secret, lui, a un contenu connu, qui peut être, ou non, révélé.

4.2.1. Le non-dit

Il y a deux sortes de non-dits : le non-dit inconscient et le non-dit intentionnel, volontaire. Nous allons aborder plus rapidement le premier et nous attarder par la suite sur le second.

L'inconscient tient secret des choses dont nous n'avons pas conscience, mais que les actes manqués peuvent révéler. D'autres secrets de notre inconscient résistent plus à être révélés, et peuvent être « approchés » lors d'une cure analytique. Freud, dans son texte sur Dora, note que *« celui qui a des yeux pour voir et des oreilles pour entendre, constate que les mortels ne peuvent cacher aucun secret. Celui dont les lèvres se taisent bavarde avec le bout de ses doigts ; il se trahit par tous ses pores »* (Freud, cité par Le Guen, 1997, p.12). Chacun détient des secrets à l'insu de lui-même. Le refoulement est un moyen de maintenir à distance de notre conscience certains faits et pensées. Ces pensées sont donc tenues secrètes et referont surface par des actes manqués, en analyse, ou encore, en rêve. Aussi, un secret gardé consciemment à un moment peut être oublié et ainsi « s'inconscientiser », c'est-à-dire se "loger" hors de la conscience. Ce non-dit est aussi un non-su qui peut se révéler à tout moment à notre conscience. Ils ne sont pas intentionnellement tenus secrets. Mais, garder un secret c'est aussi garder le silence, taire une pensée, un fait, intentionnellement. Le secret est relié, dans nos esprits, au caché, à l'intime, à la rétention.

4.2.2. *Qu'est-ce qu'un secret ?*

Le secret vient du latin *secretum* qui signifie « lieu écarté, retraite ». Un secret peut avoir une durée éphémère, soit parce qu'il est révélé, soit parce qu'il n'a plus à être considéré comme un secret le temps passant. Une personne peut être le seul détenteur d'un secret, qui lui est intime, ou bien un secret est collectif, partagé entre plusieurs personnes. Mais, dans ces deux cas, le secret est toujours en relation à l'autre : le secret existe car les autres existent. Dans le cas du secret « collectif », confier un secret c'est faire confiance en la discrétion de son interlocuteur. Dans « discrétion », nous retrouvons le verbe *cernere* (trier, distinguer) et le préfixe *dis* qui indique la séparation. Secret et discrétion sont donc liés étymologiquement.

Les questions qui se posent peuvent être : peut-on tout dire? Peut-on garder un secret? Doit-on révéler un secret? Doit-on le garder? Veut-on le garder? Il est donc question ici de pouvoir, de devoir et de volonté, mais aussi de désir. Le secret appelle à une forme de jouissance : jouissance d'être celui qui détient un savoir que tous n'ont pas, jouissance d'être le gardien d'un "caché". Garder un secret, c'est avoir une certaine forme de pouvoir. Comme l'enfant qui se retient quand il est sur le pot, en gardant l'objet anal, garder un secret serait une forme de constipation verbale. En décidant de le révéler, le secret est alors comme un cadeau offert à celui qui désire "savoir". Au pouvoir se lie donc la question d'une décision personnelle du sujet. Aussi, la question "peut-on garder un secret" évoque la capacité de garder pour soi ce que l'autre nous a confié, cela est donc également lié à la notion de volonté et de devoir. En ce qui concerne le fait de devoir, révéler un secret serait alors lié à une décision d'ordre moral : certains secrets semblent devoir être révélés pour la sécurité d'un autre. Nous pouvons penser aux maltraitances, aux viols. Mais pouvons-nous les révéler sans en informer l'autre qui nous a fait confiance? Il me semble que cette question, aussi d'ordre moral, est fondamentale dans un métier soumis au secret professionnel.

4.2.3. *Le sujet dans sa singularité*

Garder un secret, c'est aussi exprimer son identité de sujet, se différencier de l'autre. S'il était possible de tout dire de soi et de tout savoir de l'autre, toute individualité serait anéantie.

Chez l'enfant, la formation du secret implique aussi la notion de mensonge : comprendre que l'on peut taire certaines choses est proche du fait de comprendre qu'on peut aussi ne pas dire la vérité. L'enfant, avec le secret, s'adapte au monde extérieur et se crée une intimité qui lui est propre. Un enfant aime dire qu'il a un secret, ou qu'il veut nous dire un secret, il affirme ainsi sa différence et son « privilège » de détenir quelque chose que l'autre n'a pas : avoir c'est être.

L'enfant se forge un sentiment identitaire. Chez les adolescents, la notion de secret est renforcée, tout comme celle de l'identité.

Certains secrets gardés peuvent détruire plutôt que construire l'identité d'une personne, ils sont alors une menace.

4.2.4. Les menaces du secret

Quand une personne nous dit « toi, tu as quelque chose à cacher », le ton employé est quelquefois celui de reproche. Reprocher à l'autre de ne pas « tout » dire, voire même, reprocher de mentir. Le secret, parfois assimilé au mensonge, au fait de ne pas dire la vérité, est source de jugement et, donc, de honte.

Un enfant qui garde un secret éprouve une certaine jouissance, mais il fait aussi l'expérience du risque d'être trahi ou de trahir. L'enfant peut craindre d'être puni parce qu'il a gardé ou révélé un secret, peut émerger alors, dans cette situation, le sentiment de culpabilité. Secret et mensonge sont liés en permanence : l'enfant qui n'a pas le droit de mentir, ou plutôt qui ne se donne pas ce droit, voit le poids de ses secrets s'alourdir car tout de son intimité ne se dit pas. Pourtant, une autre personne pourra lui reprocher de mentir du fait de garder le silence. Des menaces peuvent être à l'origine d'une crainte, comme dans les situations où une personne menace une autre de lui faire du mal si elle révèle un secret. La honte, elle, peut être due à la peur d'être jugé : jugé de taire un secret, de posséder un secret, comme jugé pour le contenu révélé d'un secret. La peur est aussi celle de paraître ridicule. Le mot "ridicule" vient de *ridere* qui signifie "rire", en l'occurrence, ici, la peur de faire rire à ses dépens.

Le secret peut donc amener à une manipulation de l'autre, car la honte et la peur du jugement fragilisent. Manipuler l'autre c'est, par exemple, l'obliger à se taire en le faisant « prisonnier » du savoir ou en le forçant à révéler un secret. Le secret donne lieu à une emprise sur l'autre.

4.2.5. Savoir, pouvoir et séduction

Savoir un secret insu de certains peut se révéler être une arme de pouvoir contre ceux qui l'ignorent. Nous ne parlons pas ici du savoir universel, qui, même s'il n'est pas toujours partagé de tous, n'est pas un secret. Le secret porte sur des savoirs sans valeur universelle mais dont certaines personnes sont tenues à l'écart pour que d'autres en jouissent librement. Une personne qui pense détenir un savoir que l'autre n'a pas se place en position de supériorité par rapport à ce dernier, et, donc, se place en "personne de pouvoir".

Cela commence dès l'enfance par un "moi je sais et pas toi", et peut continuer toute la vie, que ce soit sur le plan professionnel, ou intime.

D'ailleurs, le terme "discrétion" est lié étymologiquement à celui de "discernement", ce qui montre qu'être discret par rapport à un savoir que l'on détient est lié à cette faculté de bien juger les choses, et donc au fait de donner un pouvoir de décision. Ce "pouvoir du savoir" est lié à la séduction. Celui qui sait, et qui cherche par là à avoir une emprise sur l'autre, tente de le séduire pour arriver à ses fins. Restons dans le thème du secret, et constatons qu'une personne qui détient un secret pourra aussi être tenté de séduire l'autre, voire même, de le manipuler avec cette confiance. Beaucoup d'artistes, d'esthètes, disent que le sourire de Mona Lisa a un pouvoir de séduction du fait qu'il fascine par son caractère énigmatique, indéchiffrable, mystérieux.

L'emprise et le pouvoir exercés par un secret peuvent ne pas être conscients, comme pour les secrets de famille : les secrets de famille se transmettent parfois de génération en génération sans n'avoir jamais été verbalisés. Pour la psychanalyse, le secret n'existe pas : ce qui n'a pas été dit dans les générations précédentes est repris à la charge d'un sujet avec son symptôme. Il n'y a donc que de la vérité dans ce qui n'a pas été dit.

V) A l'écoute du silence : exemple de la psychanalyse

5.1. Le silence comme acte

L'exemple de l'écriture littéraire peut servir d'introduction à l'idée du silence comme acte. À la lecture d'un livre, les points de suspension à la fin d'une phrase sont fréquents. Ce «silence textuel», « trou textuel », appelle le destinataire à participer, à écrire ce qui manque. Par là, l'auteur fait confiance au lecteur pour trouver la réponse : il se tait pour faire parler l'autre. Ainsi, ce vide textuel fait acte au même titre que la parole. Le silence est alors pris dans le sens d'une non-réalisation d'un acte de parole, un acte de parole « *in absentia* » (Van Den Heuvel, 1985).

L'idée de l'existence de l'inconscient est plus ancienne que sa nomination : Cratyle, un philosophe grec (av. J.C.), pensait qu'on ne peut énoncer aucune vérité et il se contentait donc de remuer le doigt. Cette action montre et souligne à quel point le silence est un acte important face à un impossible à dire.

Se taire, c'est faire silence. Le silence peut être un acte de parole : il peut demander, donner une réponse. Avec l'exemple de la psychanalyse, différents silences montrent ce qui ne peut se dire dans le discours. Ils ont alors chacun leur propre signification.

5.1.1. Premières demandes

Une psychanalyse commence par une première demande : celle du patient qui souhaite commencer une analyse. Avant même que le sujet ne rencontre l'analyste, il lui suppose un savoir. À la question du psychanalyste « pourquoi désirez-vous commencer ce travail ? », l'analysant peut se trouver démuni, surpris lui-même de ne pas vraiment savoir, ou bien, un symptôme l'a amené ici et sa demande portera sur celui-ci. Mais la véritable demande est une demande d'amour. Ce que l'analysant demande touche à son être, il ne désire pas avoir, mais être. Un patient qui débute une analyse ne dit pas « je veux guérir », mais il demande à comprendre ce qui se passe pour lui. À cette demande, l'analyste répondra en donnant ce qu'il n'a pas, le rien : Gilles Chatenay dit « *si on donne ce qu'on n'a pas, c'est que l'on donne ce qu'on est* » (cité par Éric Zuliani). Selon Éric Zuliani, qui reprend ces propos dans le cadre de la section clinique de Nantes en avril 2013, « *l'amour c'est donner ce qu'on n'a pas* ». Supporter la demande du patient, c'est ne pas y répondre, mais encourager la parole du sujet par un « continuez à parler ». Mais, avant de ne pas répondre, l'analyste pose une question lors de la première rencontre : « pourquoi souhaitez-vous commencer une cure ? ».

En psychanalyse, l'analyste n'apporte pas de réponses.

5.1.2. Silences de l'analyste et de l'analysant : réponses, demandes et demandes de réponse.

Qu'est-ce qu'une réponse ? Selon Lacan (1981, p.212), « *c'est tout retour de quelque chose qui, enregistré quelque part, déclenche ce qui fait une opération de régulation, constitue une réponse* ». Selon lui, une réponse est signifiante à partir du moment où celui qui reçoit le message ne porte pas son attention sur le contenu du message, mais plutôt quand il prend acte du message. Pour Lacan, « *c'est l'accusé de réception qui est l'essentiel de la communication en tant qu'elle est, non pas significative mais signifiante* ».

Le silence peut donc être une réponse signifiante quand l'autre en accuse la réception comme un message.

5.1.2.1. *Le(s) silence(s) du psychanalyste*

Lacan dit «*Toute parole appelle réponse. Nous montrerons qu'il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle est un auditeur* ».

Abordons cette partie par un exemple « parlant » : celui de la personne sourde. Quand une personne entendante se retrouve face à une personne sourde, elle peut rester sans voix. L'idée que sa parole ne puisse pas être entendue, qu'elle se « perd e », est très angoissante. Quand nous parlons, nous supposons un Autre présent, qui s'incarne dans notre interlocuteur, et qui nous entende. Mais, à la différence de la personne sourde, l'analyste entend. Son silence devient alors une modalité de réponse n'invalidant en rien le présupposé inconscient selon lequel il a entendu. Le psychanalyste se tait après avoir demandé au patient de dire tout ce qui lui vient à l'esprit. Ainsi, son intention première est de laisser la parole au sujet, de faire taire tout ce que l'on dit de lui pour l'écouter, lui. Et il continue de se taire quand il arrive que le patient formule des demandes de réponse, explicites ou non. D'ailleurs, rappelons-le, tout le discours du patient est une demande d'amour. Le psychanalyste répondra par son silence. Ainsi, l'analyste, en offrant son écoute, son "attent-ion", crée la demande de l'analysant.

Certes, au cours de l'analyse, l'analyste répondra souvent par son silence, mais cette réponse n'est-elle pas aussi une demande ? Un silence qui semble demander au patient de parler librement, de ne pas passer au-dessus du problème. Lors de sa propre analyse, un analysant en vient souvent à remarquer qu'il se force à ne pas censurer, à ne pas "passer au-dessus" de ce qui lui vient à l'esprit. Sans doute est-ce aussi du au fait que l'analyste, par son silence, se met à la place du signifiant manquant au sujet, à ce dernier donc de progresser dans son désir jusqu'à ce signifiant manquant. L'analyste se place en position d'être désirant. Son silence prend valeur d'acte analytique en relançant la parole de l'analysant.

Quelquefois, la patient se sent frustré face au silence de son analyste. Cela montre que le patient demande, et se sent donc castré, en manque d'une réponse qu'il devra trouver lui-même.

5.1.2.2. *Le(s) silence(s) de l'analysant*

Pour Lacan, le silence est un *fait* de langage. Le silence du sujet parlant est, selon lui, un « *mode d'être particulier* » : « *l'acte où il se tait* » (Lacan, 1956, cité par Nasio, 2001, p.165). Avec l'appui du livre de J.-D. Nasio, *Le silence en psychanalyse*, nous pouvons mettre en évidence différents silences qui se retrouvent chez l'analysant.

Ces silences sont :

- Le silence de l'acting-out : ce silence signifie que le sujet demande une réponse, c'est un appel à l'interprétation du psychanalyste. L'arrêt des associations libres est volontaire, il laisse place à une réponse de l'analyste désirée par le patient.
- Le silence de la pause : ponctue le récit de l'analysant et prend cette valeur signifiante de déterminer la position du patient et celle du psychanalyste. Le sujet analysant interprète lui-même où il en est rendu dans ce qu'il veut dire.
- Le silence de sidération : Le patient parle par exemple d'un rêve. L'analyste sort de son propre silence pour faire une interprétation des dires du patient, il répète un signifiant utilisé par le patient en le segmentant de manière différente, ce qui révèle un autre signifiant. Quelquefois alors, le patient reste "bouche bée" de cette interprétation, sans autre "voie" que de se taire. Il est sidéré par cette découverte de sa vérité qu'il vient de faire. Ce silence résonne alors comme une réponse "je ne peux plus parler" et informe que l'interprétation du psychanalyste fait écho pour le patient : ce dernier ne peut plus s'ignorer.
- Le silence de résistance : le patient résiste à voir alors qu'il sait, sans savoir qu'il le sait. Nous développerons plus précisément ce dernier silence.

De nombreuses fois au cours d'une psychanalyse, le patient interrompt son discours de manière soudaine. Le sujet se trouve "à la limite de", mais à la limite de quoi? Selon Lacan (1975, p12) « *le moment où le sujet s'interrompt, c'est ordinairement le moment le plus significatif de son approche de la vérité* ». Par ce silence conscient, le sujet résiste à une parole de révélation de son inconscient, elle émane de ce qui est refoulé par le patient et qui est prêt à être "mis au jour". Freud parle de *noyau pathogène* du refoulé pour désigner ce que le discours repousse en l'approchant. Le sujet est proche d'avouer quelque chose de lui-même et résiste à l'émergence de cette vérité, la rejette.

Quand le patient se tait, il se peut que ce soit à un moment où il pense à l'analyste. La parole ne s'est pas accomplie comme révélation mais uniquement comme médiation, réduite à sa fonction de rapport à l'Autre. Selon Lacan, c'est un silence pulsionnel actif, qui parle, et c'est de sexe qu'il parle. Avec le silence de résistance, le sujet résiste aux trajets de son désir et devient objet du désir de l'Autre. Ce silence est une absence qui révèle une présence.

5.2. Un lieu d'absence...où la vérité du sujet est présente

Pendant la seconde guerre mondiale, les résistants se regroupaient en une armée appelée : « l'Armée de l'ombre », elle agissait contre l'ennemi, en silence. Le silence est lui-même acte de résistance contre ce que le sujet redoute le plus : sa propre vérité, son inconscient. Soyons un peu plus précis en ce qui concerne la notion de vérité. La vérité du sujet, c'est sa réalité d'être, réalité propre à lui, dont il n'a pas toujours conscience et qui contient ce qu'il a refoulé. Dans cette partie, nous allons parler du silence comme un lieu qui révèle la vérité du sujet.

« Je n'ai rien à dire ». Un analysant se retrouve souvent confronté à ce vide, cet arrêt dans son discours. Alors-même qu'il sait qu'il a beaucoup de choses à dire, « ça bloque », il « tourne autour du pot », sans parvenir à l'ouvrir. Emmy Von N. est connue en psychanalyse comme la personne (probablement) à l'origine de la règle de silence de l'analyste : patiente de Freud à l'époque où celui-ci utilisait l'hypnose, elle lui a un jour demandé de « ne pas bouger », « ne pas lui parler » et de « ne pas la toucher ». Elle revendique ce *rien-à-dire*, qui ne va pas sans dire, en assignant à Freud de se taire. Selon Lacan (1966, cité par Dor, 2002, p.151), « *toute vérité c'est ce qui ne peut se dire. C'est ce qui ne peut se dire qu'à condition de ne pas le pousser jusqu'au bout, de ne faire que la mi-dire* ».

5.2.1. L'inconscient structuré comme un langage...silencieux

Nommer un enfant, c'est lui donner une place en tant que sujet. De même, nommer le silence, c'est lui donner un lieu, reconnaître son existence. Le silence, comme tout signifiant, existe parce qu'il est en opposition aux autres signifiants. « *Le silence est une matière qui n'apparaît que quand elle est percée* » (Nasio, 2001). Lors d'une analyse, il y a différents silences, ceux de l'analysant et celui de l'analyste.

Le lieu de silence de l'analysant se déroule dans un temps logique : pendant un instant, le sujet regarde sa vérité, il se tait le temps de comprendre ce que vient signifier son silence, et enfin, il peut conclure en prenant la décision de le rompre ou d'en parler.

Au contraire de Saint Jean de la Croix qui gardait, en lui-même, le lieu où la parole de Dieu viendrait prendre place du fait de son silence, l'analyste n'est pas lui-même le lieu où le sujet vient déposer sa parole. Ce lieu de la parole du sujet est celui de la cure analytique.

Quel(s) silence(s) développer en premier lieu dans cette partie ? Ceux de l'analysant ? du psychanalyste ? Est-ce que c'est le silence de l'analyste qui fait place à celui de l'analysant ? Ou bien est-ce l'analysant qui fait place au silence de l'analyste (Emmy) ?

Il me paraît plus juste de parler en premier lieu de la position de celui qui fait place à la parole de l'analysant : celui qui écoute et se tait. Même si nous verrons ensuite que le patient, lui aussi, se tait au surgissement de sa vérité.

5.2.1.1. *L'analyste*

Après la règle d'associations libres, une autre règle est essentielle dans la cure analytique : celle de l'*attention flottante* du psychanalyste. Cette méthode a été théorisée par Freud et consiste à ne pas porter son attention de manière volontaire sur le discours « rationalisé » de l'analysé, pour garder une capacité libre de déceler sous ce contenu manifeste ce qui relève du discours latent. L'analyste semble « ne pas écouter », mais en réalité il s'abandonne à son propre inconscient en évitant de réfléchir sur ce qu'il entend, dans le but d'essayer de capter l'inconscient du patient avec le sien. La position verticale de l'analyste se prolonge dans la position horizontale du patient.

Ainsi, comme un enfant qui joue plus loin et se tait, le psychanalyste garde une attention flottante. Comme un enfant, nous pensons qu'il n'écoute pas, alors qu'il entend tout ce qui se dit, et même au-delà de ce qui se dit.

Le psychanalyste fait un choix, celui de se taire et d'écouter. Écouter ce qui peut se dire entre les lignes du discours de l'analysant, c'est donc laisser la place au sujet, un espace libre. Cet espace de vacuité silencieux sera un lieu de « résonance » qui permettra le surgissement d'une parole vraie. Par son silence, le psychanalyste demande et désire. Son silence est remué par la pulsion et dit « continuez ». Ce n'est pas le signifiant qui est choisi ici, mais le silence comme espace : il permet de poser le lieu possible de la parole.

Alors que nous parlions du silence comme acte dans la partie précédente, nous préciserons en le définissant comme le départ qui crée le lieu de l'acte analytique. Le psychanalyste crée un « trou » de parole. En prenant cette position, l'analyste choisit d'être rejeté, de se positionner comme *déchet* du langage. Il accepte de ne pas savoir : ce noyau vide n'est pas le rien mais l'insu.

Mais, ce silence peut aussi angoisser le patient qui se retrouve « au-dessus » du vide et constate un infranchissable, difficile à approcher sans y être englouti. Selon Lacan, le silence est « *un semblant de déchet* » et « *nos déchets sont la seule chose qui témoignent que nous avons un intérieur* » (Lacan, 1981, p.213). Ainsi, le silence de l'analysant serait le témoin d'un intérieur à dire.

5.2.1.2. *L'analysant*

Dans le pacifique, près de l'île de Vancouver, se trouve un endroit nommé « zone de silence ». Beaucoup de bateaux se sont écrasés là-bas : aucun bruit, aucune sirène, ne peut parvenir de cette zone de plusieurs miles. Nous pouvons comparer le matériau refoulé du sujet à cette zone : quand il parle de lui, des sons à peine perceptibles parviennent de sa zone de silence par l'intermédiaire de son discours.

Nous avons déjà mentionné la notion de silence comme acte de résistance à l'approche de la vérité du sujet. Nous continuerons de le développer dans cette partie avec le fait que cet acte de résistance dévoile un lieu de vérité. Ce silence est celui de l'être, le lieu de la parole vraie du sujet. René Char disait que « *le silence est l'étui de la vérité* » (cité par Nasio, p.139). Ce silence est le lieu vers lequel l'écoute flottante de l'analyste doit s'ouvrir.

L'être parlant serait alors un « *parlesilence* » (Nasio, 2001, p.178) qui doit passer par le lieu du silence pour advenir comme sujet.

5.3. Conclusion

L'exemple de la psychanalyse nous montre que les silences de l'analyste et de l'analysant sont des actes pulsionnels, des actes de langage qui viennent signifier quelque chose. Un silence peut venir exprimer une demande, une réponse, mais peut aussi être le moment de résistance où l'analysant approche de ce qu'il a refoulé.

Lors d'une cure analytique, nous pouvons dire que le discours rationnel n'a pas d'importance. Mais alors, de quoi parle vraiment l'analysant quand il parle ou se tait ? Derrière ses mots et ses silences, et au travers de ses actes manqués, l'analysant parle de l'essentiel.

Le silence, celui de l'analyste ou de l'analysant, est un *lieu où le message du sujet va s'imprimer*. En se taisant, l'analyste laisse place au discours du sujet : la cure devient le lieu de sa parole. Et quand la parole du sujet s'arrête, quand ce dernier résiste, nous pouvons voir son silence comme un lieu où l'inconscient du sujet se faufile.

Jusqu'ici, nous avons parlé du silence comme d'un lieu. Mais le silence peut-il être un symptôme ? Le silence « s'écrit »-t-il ? Comment le lire alors ? Sur quel support ? Nos questionnements seront développés dans la partie suivante.

VI) Le silence et le corps

6.1. Le silence-symptôme et son écriture : l'être et la lettre

Peut-on parler du silence comme symptôme ? Pour tenter de répondre à cette question, nous allons nous intéresser à ce qu'est un symptôme. Quel sens donner au symptôme ? Sur quel mode d'expression se présente-t-il ?

6.1.1. *Le silence s'écrit-il ?*

Le silence est souvent rapproché de l'écoute, de l'ouïe, en tant qu'il s'entend (ou ne s'entend pas). Mais le silence peut-il s'écrire ? Beaucoup de poètes ont tenté, en vain, d'écrire le silence, de le représenter. Cette quête ne serait-elle pas la solution trouvée pour essayer d'échapper à l'angoisse que le silence peut provoquer ? S'ils ont tous échoué, cela signifie-t-il que le silence est un impossible point de réel ?

En 1975, lors d'une conférence intitulée *Impromptu sur le discours analytique*, Lacan marque le silence par une lettre petit (*a*), qu'il nomme *semblant de déchet* (Lacan, 1975, cité par Nasio, 1999, p.199-200)

→ Qu'est ce qu'une lettre ?

Avant la lettre, il y a la trace. Le discours de l'Autre laisse des traces en chaque sujet : tout sujet parlant est marqué par les signifiants de l'Autre. Chaque trace fait signe, c'est-à-dire représente quelque chose pour quelqu'un. Il y a trois temps :

- *Celui du « ce qu'il m'a dit m'a vraiment marqué »* : la trace laissée par un signifiant : quand l'Autre maternel interprète les cris de l'enfant comme une demande, de manger par exemple, l'enfant garde une trace mnésique de cette satisfaction et du discours de la mère associé à cette jouissance. Cette trace n'est pas un signifiant, elle est en quelque sorte l'impact d'un signifiant de l'Autre sur le sujet. De même, tout au long de la vie, des mots nous marquent et nous « restent en travers de la gorge ».
- *Celui de l'effacement de la trace* : la trace ne laisse pas de marque, elle ne se voit pas, mais la langue en reste marquée. Comme lorsqu'on efface une trace laissée sur un tableau, celle-ci se devine encore.

- *Celui de la marque de son effacement* : ce n'est plus la trace que l'on peut distinguer sur le tableau, mais la marque qu'elle a laissée. La lettre en psychanalyse est la marque qui surgit et qui reste quand la trace est effacée.

Ce troisième temps de la lettre marque la naissance du sujet comme être parlant. La trace, plus un sujet cherche à l'effacer, et plus son écriture est voyante : la lettre provient de ce qui est refoulé et s'écrit sur le corps du sujet.

Pourquoi Lacan représente le silence en lettre (*a*) ? Pour montrer que le silence n'est pas ici le signifiant-silence mais une lettre qui se lit. Ce silence, n'a pas de sens, il fait trou par effacement de la trace. C'est le silence du non-deuil, du deuil ignoré, que le sujet n'a pas pu faire : il est ce « rien », cette perte pour le sujet, mais qui reste marqué dans son inconscient.

Le silence est donc ici représenté par ce rien. Sa lettre petit (*a*) est l'écriture d'un lieu, celui de l'inconscient dans le discours.

6.1.2. L'écriture du symptôme

« Lorsque les mots percutent le corps, cela laisse des traces que le psychanalyste doit repérer pour saisir l'usage de jouissance qu'en fait le sujet » (Jacques-Alain Miller, cité par Alexa Daffniet au CEREDA le 16 avril 2013)

6.1.2.1. Qu'est-ce qu'un symptôme ?

Traditionnellement, en médecine, le symptôme est décrit comme un dysfonctionnement, un déficit, un trouble auquel il faut remédier. En ce sens, les symptômes permettent alors de « catégoriser » les maladies, d'établir des diagnostics. Mais il arrive aussi que le symptôme ne soit pas seulement le signe d'un dysfonctionnement cognitif, biologique, ou bien génétique, mais un mode authentique de fonctionnement du sujet.

En psychanalyse, pour Freud, le symptôme fait partie des formations de l'inconscient. Il faut le suivre à la lettre.

Gilles Chatenay (2011, p.157) dit, dans son livre *Symptôme nous tient*, que le symptôme est « un bricolage par lequel le sujet tente d'inventer un savoir-faire avec une aporie », c'est-à-dire « ce par quoi le sujet tente d'écrire ce qui l'affecte, un impossible à dire dans son réel ». Le symptôme « fait tenir ensemble ce qui ne tient pas ensemble » (2011, p.25), il tente de nouer le réel, l'imaginaire et le symbolique, là où quelque chose ne s'articule plus.

Freud donne une seconde valeur au symptôme : il serait une tentative du sujet de traiter ce qui l'affecte.

Avec quoi le sujet se fabrique ses symptômes ? Avec les signifiants à sa disposition dans la structure familiale, à l'école, dans le discours contemporain, etc... .

6.1.2.2. *Symptôme : sens et « joui-sens »*

Le symptôme est habité de jouissance, de désir. Selon Freud, le sens d'un symptôme est celui du désir du sujet. Mais ce désir est refoulé, insu du sujet. Il apparaît comme un code à déchiffrer pour cerner la part de silence qui s'y loge. Selon Lacan (cité par Durand et Varin, 2011, p.71), le symptôme est « *une situation dans laquelle le malade cherche à faire entendre (...) la manière dont il se situe face au désir de l'Autre* ».

Freud (1910, cité par Chatenay, 2011, p.20) parle du symptôme comme d'une « *formation de compromis* » : à la fois il est une défense qui livre le message d'une souffrance ressentie par le sujet, et, en même temps, il comporte une part de jouissance qui doit être satisfaite. Dans un même mouvement, il affirme et nie.

Le sujet ressent comme une ambivalence : la jouissance apportée par le symptôme fait que le sujet ne veut pas s'en défaire, mais pour autant, il en souffre. Le symptôme est une façon de dire à laquelle le sujet tient.

Lacan identifie le symptôme à un mot qui noue une quantité de signifiants.

6.1.2.3. *Le symptôme s'écrit sur le corps*

Le symptôme est donc, au regard de la psychanalyse, à la fois une écriture du réel et de la langue, et une satisfaction pulsionnelle. Selon Freud, le symptôme est lettre. Puisqu'il affecte la langue, pourquoi ne serait-il pas simplement langue et signifiant ? Le symptôme fige quelque chose, il ne se dit pas, il se lit comme l'écriture de ce qui n'est pas consistant pour le sujet.

Lacan, lui, voit plus le symptôme comme un nouage, une réparation, qui permet au sujet de « tenir debout ».

À la question « quoi », « qu'est-ce qu'un symptôme », nous en sommes arrivés à dire qu'il est une écriture à déchiffrer. Mais une autre question vient alors : où le symptôme s'écrit-il ?

En effet, si les lettres se dessinent, c'est sur un support. Et ce support, c'est le corps. À partir de la conférence à Genève sur le symptôme, en 1975, Lacan souligne que c'est dans « *la rencontre de ses mots avec son corps que quelque chose se dessine* ».

Lacan introduit le terme de *motérialisme* pour indiquer que les mots se matérialisent dans le corps. Ce que le sujet perçoit de ce qui l'affecte, c'est ce que ses propres sens lui renvoient, il est donc du côté du corps. Là où la parole échoue à dire, le symptôme s'« ins-crit » et s'exprime par le corps.

Le symptôme supporte donc le poids d'une jouissance par le biais du corps. Jacques-Alain Miller (2000, cité par Chatenay, 2011) parle d'*événement de corps*.

6.1.3. *Le silence comme symptôme : conclusion*

→ Si le silence est l'écriture d'un lieu qui n'est pas consistant pour le sujet (son inconscient)

→ Si tout symptôme est une écriture de ce qui n'est pas consistant pour le sujet,

==> Pouvons-nous rapprocher le silence du symptôme ?

Le développement ci-dessus n'est pas logique et ne nous permet pas d'affirmer que le silence est un symptôme, mais juste d'affirmer que, comme le symptôme, il fait partie de l'ensemble regroupant « ce qui s'écrit et qui n'est pas consistant pour le sujet ».

Lacan, dans les premières définitions qu'il donne du symptôme, le définit comme une conséquence du silence : le symptôme est causé par une parole bâillonnée.

« Il refuse de parler », « il est mutique » : la demande de certains parents ou enseignants pour leurs enfants est de le faire parler, l'enfant porte alors sur son corps le silence comme un symptôme. Son symptôme, c'est de se taire. Le silence vient signifier quelque chose de ce qui affecte le sujet.

Lacan pose le symptôme comme l'invention d'un nouage entre jouissance et signifiant.

Certes, il y a une jouissance à parler, mais le silence comme symptôme évoque aussi qu'il y a de la jouissance à se taire. En effet, se taire peut être une façon de ne pas accepter le manque inscrit dans la parole, de ne pas renoncer à la toute-puissance. En terme de jouissance, ce silence serait donc équivalent à une parole qui dirait tout, une parole pleine, non castratrice pour le sujet. Le silence de résistance parle lui aussi de jouissance : c'est une interruption qui révèle l'irruption d'une pulsion.

Ce qui est tu vient signifier par le corps ce qui « *cloche* » pour un sujet, « *ce symptôme appelle à l'interprétation* ».

6.2. Le langage du corps

Gilles Chatenay (2011, p.36-37) dit, dans son livre *Symptôme nous tient*, que « *sous la parole interprétative, sous la dimension du sens, il y a une visée silencieuse de ce qui ne peut se dire, de ce qui compte vraiment. (...) L'interprétation montre, indique du doigt, fait signe – et le signe en tant qu'il se lit ne s'entend pas* ». Il ajoute que « *tout n'est pas langage, dans le jeu du langage : le jeu du langage comprend bien sûr ce qui se dit, ou peut se dire, mais aussi les actions qui s'y déroulent, les actes qui y surviennent, en d'autres termes ce qui ne peut se dire. Le jeu du langage est aussi une mise en acte* ». Lacan emploie le terme de *motérialité* de la langue pour désigner que le mot se matérialise dans le corps du sujet parlant.

Ainsi, bien avant que l'enfant sache parler avec des mots, il parle avec l'expressivité de son corps.

6.2.1. Le stade du miroir

Henri Wallon, psychologue français, est le premier en 1931 à révéler l'importance du miroir dans la construction psychologique de l'enfant. Selon lui, l'image que l'enfant voit de lui-même dans le miroir lui permet de percevoir son corps comme une unité.

Lacan, en 1936, réutilise le terme de *stade du miroir* pour décrire le stade formateur de la fonction « je » comme sujet, de l'enfant âgé de 6 à 18 mois.

Plusieurs étapes composent ce stade :

- D'abord, l'enfant réagit à son image comme si c'était celle d'un autre réel.
- Puis, l'enfant cesse de traiter cette image comme un autre réel, mais sans s'y reconnaître pour autant.
- Enfin, l'enfant identifie cette image comme étant la sienne.

Mais cette identification primaire de l'enfant à la propre image de son corps, ne se fait pas sans une autre personne qui l'accompagne souvent dans cette découverte. En effet, cette personne, par son regard, désigne l'enfant et, par ses dires, « Regarde c'est toi », permet à l'enfant de prendre conscience de son unité corporelle. Lacan qualifie de relation *imaginaire* celle qui se noue entre le corps de l'enfant et son image dans le miroir. L'imaginaire se rattache à l'ordre du symbolique grâce aux mots et aux regards de l'Autre qui désignent l'enfant.

Cette relation duelle entre son corps et l'image de son corps a des traits communs avec celle entre son corps et celui de la mère : le nourrisson y est d'abord aliéné dans sa position de désir d'être ce qu'il manque à sa mère, c'est-à-dire le phallus, mais aussi aliéné au désir de cet Autre maternel. De même, devant le miroir, l'enfant est d'abord aliéné à son image. À la dernière étape de ce stade, en intégrant cette image comme étant celle de son propre corps, l'enfant se constitue comme sujet, comme « je », ayant une unité corporelle.

6.2.2. *Le Moi-peau*

Didier Anzieu, psychanalyste français, développe à partir de 1974 le concept du *Moi-peau*. Le *Moi-peau* serait une sorte de peau psychique, un support d'inscription, qui permet à l'enfant de se représenter son corps comme une unité, et donc de se construire en tant que sujet.

Dès sa naissance, et même avant, le corps de la mère est contenant pour le bébé. Le fœtus est relié au corps de la mère qui lui apporte ce dont il a besoin. Ses sens se développent grâce aux sensations qu'il perçoit dans le ventre de sa mère. Après sa naissance, les interactions qui se font entre la peau de l'enfant et celle de sa mère, ainsi que l'enveloppe sonore des mots prononcés par celle-ci, sont contenant pour l'enfant qui se construit ainsi une « peau », un corps.

Grâce aux signifiants de l'Autre, tout le corps de l'enfant devient donc le lieu du symbolique. Le nourrisson est « appendu » à cet Autre qui le regarde et interprète ses cris.

6.2.3. *Le regard*

Dans la mythologie grecque, Argus était un personnage possédant cent yeux. Pendant son sommeil, cinquante yeux restent ouverts et veillent encore : il est l'espion idéal à qui nul ne peut échapper. Jupiter comprend que seule une voix qui raconte pourrait clore les paupières de la centaine d'yeux d'Argus. C'est Hermès, le conteur, à l'aide de sa flûte, qui parviendra à endormir Argus, qui cessera alors de regarder.

Dans ce mythe, le regard et la voix sont liés, mais dans une sorte de combat où l'un va contre l'autre : le voix sidère le regard.

Pour que le bébé prenne la parole, encore faut-il qu'il vienne au monde, qu'il soit regardé par l'autre. Le corps de l'enfant est visible par les autres et existe grâce au regard de l'autre. Il peut être aliéné au regard de cet autre qui le regarde sans cesse et qu'il ne peut fuir.

Le regard est abordé dans ce mémoire du fait qu'il en dit parfois autant que des mots, et qu'il fait partie du corps : par un regard, nous pouvons nous taire, sans pour autant que ce que nous

voulions signifier soit tu. Il faut lire cette partie en gardant à l'idée que ce qui nous intéresse est ce qui peut se passer entre un enfant et un orthophoniste en séance. Le thème du regard sera donc repris dans la seconde partie de ce mémoire, concernant le silence en séance d'orthophonie.

6.2.3.1. La pulsion scopique

Le nourrisson n'a pas le pouvoir d'empêcher l'autre de le voir. Son corps est exposé au regard de l'autre dès le début de sa vie. Mais l'enfant n'est pas seulement regardé, il regarde. Il y a de la jouissance à regarder et à être regardé. D'où le terme de *pulsion scopique* utilisé en psychanalyse par Freud en 1915 et repris par Lacan en 1964. Selon Freud, regarder est un des « *destins* » de chaque objet (Freud, 1915, cité par Assoun, 2002, p.41).

Freud déconstruit la pulsion scopique en trois *destins* :

- D'abord, la pulsion scopique est active, c'est-à-dire que le sujet regarde lui-même son propre corps,
- puis, le sujet regarde la personne qui s'adresse à lui,
- enfin, la pulsion scopique est passive : le sujet est regardé par cette personne.

La pulsion scopique active est un mouvement vers l'objet, vers « ce qui est placé devant ». Alors que la pulsion passive soutient une proximité narcissique avec un autre sujet qui nous fait exister par son regard. Lors des premières séparations, où la mère (ou substitut maternel) n'est plus en vue de l'enfant et ne regarde plus l'enfant, ce dernier ressent cette absence dans tout son corps comme une perte, voire parfois comme un effondrement corporel. Le sujet a donc le désir de voir et d'être vu.

6.2.3.2. La séduction scopique

La séduction implique le regard : pour séduire ou pour être séduit, des regards sont échangés. Séduire, *seducere*, signifie « mettre de son côté » : le corps tout entier du séduit est pris dans les rets du séducteur dont il est difficile alors de s'abstraire. Le séduit reste « figé », sous l'emprise du désir de l'Autre. Chercher à capter le regard de l'Autre, c'est, pour le sujet, s'offrir la possibilité de poser son regard propre sur l'Autre.

Ce vers quoi le corps de l'enfant se tourne pour le regarder est toujours plus que ce que le regard voit : il y a une fonction de voile au regard. Lorsque nous regardons une personne, nous ne

faisons pas que la regarder, nous avons une « première impression » par rapport à ce que l'on voit, et, même si elle ne dit rien, nous la jugeons. Selon Lacan, « *le regard intervient pour le sujet se soutenant dans une fonction de désir en référence à la présence d'autrui* » (Lacan, 1964, cité par Assoun, 2002, p.69).

6.2.3.3. *Le regard, passage à l'acte ?*

Dire « le mauvais œil est posé sur toi » signifie bien qu'on attribue au regard le pouvoir de porter malheur : il a alors une potentialité de passage à l'acte, d'une impulsion. Dans « im-pulsion », il est question de pulsion. Des regards en disent parfois longs dans un silence : un regard peut être critique, doux, accusateur, noir, inquiet, étonné, émerveillé, envieux, provocant, provocateur, haineux, indiscret. On dévore, assassine, foudroie, fusille, interroge, du regard.

Et, quand bien même, des paroles sont prononcées, par exemple « oui, tout va bien », un regard attristé peut venir les contredire. Le regard peut faire signe et être interprété comme un discours.

Au début de sa pratique analytique, Freud utilisait l'hypnose pour faire revivre à ses patients des événements traumatiques oubliés. D'un regard agissant sur le patient, prédominant lors la cure analytique par hypnose, Freud passe à une voix qui vient envelopper le corps du patient, puis en vient à une présence silencieuse. Nous pouvons constater que, dans son évolution, la psychanalyse a toujours eu un étroit rapport au corps. Que ce soit le corps du patient et du psychanalyste. L'analyste garde toujours un œil interprétatif sur le patient. L'exemple en est lorsque Freud rencontre pour la première fois le petit Hans et son père ensemble (Assoun, 2002, p.191) : Freud relève l'analogie – qu'il n'avait pas faite avant –, entre la moustache noire autour de la bouche du père et la phobie de Hans des chevaux et du noir qu'ils ont autour de la bouche. Surprenantes sont les cécités et les aphonies psychogènes : un sujet, pour des raisons inconscientes, refoulées, en vient à ne plus pouvoir voir ou ne plus pouvoir parler : l'inconscient, faute de n'avoir pu être exprimé par des paroles, s'exprime à travers des manifestations corporelles. Le silence est donc ici un symptôme qui vient dire un événement refoulé hors de la conscience. De même, un patient analysant peut rester sans voix : sidéré par un dire de l'analyste, sa voix se « casse ». Le larynx est ici l'organe lieu de jouissance.

6.2.4. L'expressivité du corps

6.2.4.1. Le corps en son image éloquente

L'Abbé Dinouart (1771, réédition p.8) parle de la « *tacita significatio* », « *l'éloquence muette du corps* ».

Lorsque le silence règne, le corps est toujours présent pour « prendre la parole » : le silence du corps est une parole en suspension. Un visage qui rougit, une main qui tremble, une posture, des mouvements répétés, une respiration saccadée...etc, sont autant d'actes à travers lesquels ce qui a été refoulé se donne à voir. Parfois même, sans que le sujet en ait lui-même conscience, ce qui n'a pas été dit s'inscrit sur son corps et devient un message à déchiffrer. C'est le cas de l'asthme, de l'eczéma.

Le corps est souvent relié à l'art. Le danseur s'exprime grâce à son corps, des émotions passent sans que des mots ne soient prononcés. Aussi, la peinture fait corps, elle est, comme le corps, une surface d'inscription. Elle peut nous faire ressentir des sentiments qui ne peuvent se dire. Le peintre s'exprime à travers elle, et celui qui la contemple l'interprétera selon ce qu'il désire y voir.

De même, nous interprétons les manifestations corporelles de l'autre selon ce que nous désirons, inconsciemment, y voir. Une présence est toujours signifiante, la symbolique du corps ne cesse jamais.

Selon Freud, dans *Métapsychologie*, « *on suit la trace de ce qui, sous les décombres, a fait effet d'inscription* » : « *certain aspects du discours demandent à être repris dans la forme où ils se présentent, à savoir comme des actes muets. Ces actes présentent des actes « d'avant », qui espèrent, en répétant leur monstration, être reconnus en tant qu'événements secrets, obstinés et qui persistent à être considérés comme tels* » (Freud, 1924, cité par Roth, 1994, p.41). L'image du corps physique permet de déceler un sens à ce qui n'a pas été représenté.

Ainsi, comme le silence, le langage du corps est la présence d'une absence (de ce qui n'est pas dit). Comme le silence, le corps est alors un lieu marqué par l'inconscient où le poids des désirs se fait entendre.

6.2.4.2. La langue des signes

La personne sourde, quand elle signe, donne parfois l'impression de porter un silence interne à son corps. Certaines personnes entendantes peuvent avoir la représentation d'une rupture entre les personnes sourdes et l'extérieur, d'un impossible lien, du fait qu'ils ne vocalisent pas.

Mais, la personne sourde a une voix, celle de son corps, de ses gestes. C'est bien de la voix dont il s'agit ici, de la voix comme objet, comme partie du corps, à travers la langue des signes.

Pour Auguste Bébien, devenu porte-parole de la communauté sourde après l'Abbé Sicard, la langue des signes permet une expression transparente de la pensée. Selon lui, contrairement au langage oral, la langue des signes est univoque, réelle, c'est-à-dire non symbolique.

En réalité, la langue des signes recourt, comme la langue orale, à des signifiants, elle est symbolique. Mais, au contraire de la langue orale où les signifiants sont des mots prononcés, la langue des signes utilise des gestes. Ainsi, que la personne qui s'adresse à l'enfant soit sourde ne change rien à l'entrée dans le symbolique du petit homme : celui-ci interprète les mouvements du corps du nourrisson en signant « tu as faim » et en lui donnant à manger.

Mais, la langue des signes n'a pas toujours été acceptée au cours de l'histoire de la culture sourde. Lors d'un congrès réuni à Milan en 1880, la langue des signes est réprimée, considérée comme une expression pulsionnelle.

En quoi les gestes seraient-ils plus en lien à la pulsion que la langue orale ? Un enfant entendant qui commence à babiller éprouve autant de jouissance à utiliser sa voix que l'enfant sourd qui utilise les gestes. Ce qui est différent ici, c'est le lien au corps, la corporéité de cette langue dérange. Qualifiés de « mimiques », d'expressions malséantes, les gestes sont considérés comme la part diabolique, purement pulsionnelle de l'humain. À ce congrès, la voix n'est pas considérée comme objet qui se présente dans le corps, comme en psychanalyse, mais comme son. La personne sourde est donc perçue comme un sujet « hors du langage ». D'autres pensent que cette langue est celle qui permet de communiquer avec Dieu : la personne sourde qui signe est mystifiée. D'un côté, la dimension pulsionnelle de la langue des signes est rejetée, perçue comme diabolique, de l'autre elle est rapprochée du divin.

6.2.4.3. *Le corps en psychanalyse*

Quand l'analysant fait des associations libres à partir de ce qu'il perçoit de son symptôme, il part de ce qui est inscrit sur son corps, s'en détache, pour dénouer les signifiants inconscients qui l'ont marqué. Ainsi, le corps se compose dans la langue pour que cela aboutisse à de nouvelles découpages du corps pulsionnel : le symptôme se déplace et donc s'écrit différemment sur le corps. L'analyste, par son silence, recueille donc le corps de l'analysant dans la langue : les symptômes qui ont fait traces sur le corps se meuvent à travers les dires. Cette nouvelle inscription du corps dans la parole est marquée d'un silence qui fait suite à une parole qui a fait surgir une vérité inconsciente. Le psychanalyste, par son silence, suit à travers les mots ce qui se donne à voir.

Même quand l'analyste se tait, son corps, lui, répond toujours. Il lui arrive de bouger, de bâiller, ...etc. Il arrive que ce dernier hésite sur la manière de placer sa voix. Dans l'espace rempli de silence, l'analysant ressent fortement la présence du corps de l'analyste. Ce dernier doit donc veiller à ce que son corps soit silencieux pour créer un espace de vacuité et de résonance par son silence. Mais l'analyste peut aussi bouger son corps comme pour souligner une parole que l'analysant vient de dire, comme pour conseiller à ce dernier de s'attarder dessus. Et cela, en restant silencieux.

6.2.5. Conclusion

Le silence est considéré, dans cette partie, comme une absence de parole prononcée. Et nous pouvons constater que les désirs ne sont pas silencieux, même sans mots. Le corps est un langage, un moyen d'expression.

Dans cette partie, comme tout au long de la partie théorique de ce mémoire, nous avons fait référence à la psychanalyse.

→ Pourquoi parler de psychanalyse dans un mémoire d'orthophonie ?

Le thème du silence est très présent en psychanalyse, alors que peu étudié en orthophonie. Ainsi, ma recherche s'est beaucoup appuyée sur des ouvrages psychanalytiques.

Et aussi, du fait que psychanalyse et orthophonie sont deux pratiques liées entre elles. Parlons d'abord de ce qu'il y a de commun dès que s'instaure une relation asymétrique entre deux personnes : le transfert et le contre-transfert.

En psychanalyse comme en orthophonie, avant même que la rencontre entre le patient et la praticien ait lieu, le sujet arrive avec une demande, ce qui signifie que ce dernier suppose un savoir au praticien. Et, même si la demande de départ est celle des parents, l'enfant a, lui aussi une demande non exprimée, un désir. « *Le sujet investit la relation au-delà du symptôme qui l'a provoquée* » (Chatenay, 2011, p.67) à partir du moment où il pense à consulter ce praticien en particulier. Le sujet qui s'adresse à l'orthophoniste, s'adresse véritablement au grand Autre. Qui est alors cet Autre ? Au-delà d'un savoir que le patient suppose que le praticien détient, le grand Autre, en orthophonie, peut être la langue elle-même. Ainsi, le patient suppose un savoir de la langue à l'orthophoniste. Dans son livre *Symptôme nous tient*, Gilles Chatenay (2011, p.69) dit qu' « *au fond, les sujets qui viennent voir des orthophonistes témoignent par leur symptôme de cette résistance à la langue, puisque leur symptôme est explicitement défini par cette spécialité comme un symptôme de la langue* ».

En définissant les orthophonistes comme des *spécialistes de la confrontation du sujet à la langue*, nous percevons le lien entre cette pratique et la psychanalyse. L'orthophoniste, comme le psychanalyste, n'a donc pas affaire à un symptôme, mais à un sujet parlant.

Le transfert s'accompagne obligatoirement du contre-transfert du praticien, c'est-à-dire de tous les sentiments que son patient suscite chez lui. Même si notre société prône l'objectivité, celle-ci n'est jamais possible quand deux êtres se rencontrent. La rencontre qui se fait est une rencontre entre deux inconscients : celui du patient et celui de l'orthophoniste.

Dans une société où il est plus question des performances du sujet que du sujet lui-même, la demande peut être celle de « réparer » l'enfant. L'orthophoniste doit se détacher de ces demandes en envisageant le symptôme de l'enfant du côté de son désir.

Partie pratique

Rappel de la problématique et des hypothèses

Questionner la place du silence en séance d'orthophonie, c'est, avant tout, se demander si le silence a sa place en séance d'orthophonie avec un enfant ? Et, si oui ou non, pourquoi ? Par rapport à quoi ?

La place du silence est abordée ici par rapport à l'éthique, c'est-à-dire, aux devoirs qu'a un orthophoniste qui accueille un enfant : elle doit se penser, se réfléchir, en prenant en considération l'enfant comme sujet. Du point de vue de l'éthique, l'orthophoniste acceptera ou refusera de laisser la place au silence. L'acceptation ou le refus implique l'idée d'un choix, d'une volonté de laisser ou non la place, mais, l'orthophoniste est aussi un sujet au cœur de ses propres conflits psychiques et donc, dépendant de ses propres désirs inconscients dans les choix qu'il fait : l'éthique n'est alors pas la seule à entrer en compte dans le choix du silence en séance.

La problématique est alors : **l'orthophoniste veut-il faire taire l'enfant ou le laisser parler**? Accepte-t-il de ne pas prendre la position du maître ? Les hypothèses faites sont que l'orthophoniste a parfois des difficultés à se taire pour laisser parler l'enfant, mais, il a aussi des difficultés à laisser l'enfant se taire.

I) Méthodologie : analyse de contenu des réponses à un questionnaire

Cette méthode est réalisée dans le cadre d'une recherche qualitative à visée exploratoire. Nous allons interroger le phénomène du silence en séance d'orthophonie.

1.1. Le questionnaire et la population

Pour confronter les hypothèses précédentes à la réalité en orthophonie, j'ai choisi de réaliser un questionnaire destiné à des orthophonistes et d'analyser par la suite le contenu de leurs réponses.

Ce questionnaire se compose de quatre questions ouvertes sur le thème du silence. Les réponses attendues ne sont donc pas pré-établies, elles constitueront les données de ma recherche. J'ai rencontré des difficultés à trouver un juste équilibre pour, à la fois, ne pas trop orienter les réponses, et ne pas être trop vaste dans les questions. Les réponses à la première question « qu'est-ce que, pour vous, un silence ? À quoi s'oppose-t-il ? » ont été un « tremplin » pour débiter la première partie de ce mémoire et réaliser l'introduction. Dans cette seconde partie du mémoire, nous nous appuierons sur les réponses aux trois autres questions :

- 2ème questionnaire : *Parfois l'enfant en séance avec vous est silencieux, parfois c'est vous, l'orthophoniste, qui êtes silencieux : quels sont les différents silences qui peuvent être présents au cours de la séance ? Comment les interprétez-vous ?*
- 3ème questionnaire (approfondissement du 2ème questionnaire) : *Que disent-ils que la parole ne peut pas dire ? Le silence comme acte de parole peut être une demande, une réponse, signifier quelque chose. La parole, elle, a ses limites et peut parfois cacher la vérité de celui qui parle. Peut-être aussi que certains silences ne disent « rien ». Par l'absence de parole, il y a présence d'autre chose : le corps.*
- 4ème questionnaire : *selon vous, quelle(s) place(s) leur accorder en séance ? Plus précisément, je vous demande si, selon vous, il faut faire taire ces silences ou bien leur laisser la place. Quels silences dans ce cas devraient être tus et quand ne pas « couper la parole » au silence ? Pourquoi ?*

J'ai aussi précisé à la fin de ce questionnaire que toute expérience vécue et évoquant le silence en séance est bienvenue.

Ce questionnaire est destiné à des orthophonistes. Mon but premier était de comparer les réponses en prenant en compte plusieurs variables :

- Le nombre d'années d'exercice du métier d'orthophoniste : y' a-t-il des différences ou des similitudes qui se répètent selon que l'orthophoniste exerce depuis longtemps ou peu ?
- Le sexe de l'orthophoniste : y' a-t-il des données qui se répètent selon que l'orthophoniste est un homme ou une femme ?
- L'âge de l'orthophoniste

J'ai envoyé ce questionnaire au mois de janvier par mail à une centaine d'orthophonistes. J'ai reçu en retour une vingtaine de réponses. J'ai donc fait le choix de ne pas prendre en compte les trois variables énoncées précédemment dans le but d'éviter les généralisations abusives (par exemple, deux hommes ont répondu). Ainsi, la variable principale sur laquelle j'ai souhaité agir est celle de la profession : les participants sont des orthophonistes. Mais, même une profession majoritairement féminine n'est pas exempte de la règle de grammaire du « masculin qui l'emporte », j'utiliserai donc le masculin pour parler des orthophonistes. Aussi, j'ai souhaité axer ma réflexion sur les séances avec les enfants, mais, ayant eu dans les réponses des exemples concernant des séances avec des adultes, je les ai pris en compte.

1.2. Analyse des résultats

Pour préserver l'anonymat des orthophonistes, j'ai proposé une réponse par courrier postal en donnant mon adresse. La totalité des réponses m'ont été renvoyées par mail. Toujours dans le souci de la confidentialité, j'ai d'abord choisi de classer les réponses sans faire mention de l'identité de la personne, en créant deux dossiers « hommes » et « femmes ». Mon choix de départ était d'agir sur cette variable du sexe dans l'analyse des réponses, mais, étant donné la modification de ce choix au cours de ma recherche, j'ai donc ensuite rassemblé la totalité des réponses individuelles sous la variable « orthophoniste ». Avec l'analyse de contenu, faire des généralités peut être tentant. Dès la première lecture flottante, des intuitions font surface, qui semblent confirmer ou infirmer les hypothèses énoncées. Après cette première lecture, j'ai choisi de procéder question par question en rassemblant toutes les réponses à une question sous un même dossier. À la lecture des réponses, j'ai essayé de m'interroger : « Que dit vraiment cette personne ? Que ne dit-elle pas ? Y' a-t-il une

structure à sa réponse ? Y' a-t-il une logique discursive à l'ensemble de son mail ? », etc.

L'expression originale de chacun est préservée par des citations. Les réponses des participants seront notées en italiques et entre guillemets. Elles vont y apparaître accompagnées de mes commentaires et interprétations. En choisissant une telle présentation, mon but est d'essayer de limiter l'interprétation des dires qui ne m'appartiennent pas. Reprenant alors toutes les réponses obtenues pour chaque question, non manipulées dans leur contenu, j'ai rassemblé sous un même thème toutes les données qui évoquaient ce thème. Par exemple, pour la deuxième question, j'ai classé les différents silences mentionnés en différentes catégories. Cette classification n'est donc qu'une des classifications possibles, il y en aurait d'autres. Après avoir classé les réponses en différentes catégories thématiques, j'ai aussi relevé la fréquence d'un même thème, par exemple, en relevant le silence qui revient le plus souvent. Cette analyse qualitative des unités de vocabulaire et de leur fréquence apporte des informations pour l'ossature de la partie pratique de ce mémoire. Pour approfondir l'analyse de la quatrième question, j'ai interrogé la fréquence des ressentis « positifs » par rapport aux ressentis « négatifs », la manière dont ils sont opposés, l'intensité sémantique du vocabulaire employé (les termes positifs et négatifs qui donnent le plus de force au propos), l'ordre d'apparition des différentes émotions décrites, ainsi que la dynamique de la réponse. Enfin, j'ai mis en lien l'analyse des réponses aux différentes questions entre elles, pour interroger les correspondances entre les éléments : un même thème s'oppose-t-il toujours à un autre ? Un certain type de silence est-il plus fréquemment relié à des ressentis positifs ou bien des ressentis négatifs ? Les silences considérés comme ayant leur place en séance sont-ils toujours les mêmes ? Deux silences apparaissent-ils souvent énoncés dans le même ordre ou dans le même contexte ?

Cette procédure est intuitive et basée sur des inférences et des interprétations réalisées à partir des ressentis subjectifs des participants. Elle permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses faites concernant les silences et leur place en orthophonie. Mais une telle analyse ne peut pas prédire comment peut évoluer la manière de concevoir la place du silence en orthophonie.

1.3. Conditions de validité et éléments à prendre en compte

L'objectif de l'analyse de contenu n'est pas de dégager une certaine vérité à propos des conceptions des orthophonistes, mais d'utiliser leurs réponses pour orienter une réflexion sur un sujet. Elle pose des problèmes au niveau de la pertinence des indices retenus du fait qu'elle sélectionne ces indices sans traiter exhaustivement le contenu. Les dérives à cette procédure sont la généralisation et la forte subjectivité de l'expérimentateur. En effet, les réponses aux questions sont interprétées en fonction des hypothèses et du cheminement de pensée de l'expérimentateur.

Il est important de garder à l'esprit que les réponses sont « valables » pour une personne, à un moment donné, dans une situation donnée. Nous ne pouvons maîtriser toutes les variables présentes lors d'une analyse. Par exemple les variables relatives au sujet, à sa personnalité, aux sentiments qu'il ressentait le jour de sa réponse, à son environnement social, etc..., ne sont pas maîtrisables, et, elles ont un effet sur les réponses données par le participant. Une analyse de contenu est une rencontre entre le discours et le point de vue propres à deux sujets différents, celui qui est interrogé et celui qui interroge. À partir de là, toute objectivité est un leurre, mais elle doit rester cependant un objectif. Distinguer différents silences qui s'excluent les uns des autres est ce qui m'a semblé le plus difficile dans cette analyse. En effet, la limite qui sépare deux silences différents n'est parfois qu'une question de micro-seconde, de ressenti, ou d'autre chose.

II) Le silence pendant la séance d'orthophonie : réponses au questionnaire

Dans cette partie, nous allons approfondir notre réflexion concernant le silence dans le but de répondre à la problématique « l'orthophoniste veut-il faire taire l'enfant ou le laisser parler ? » et, ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses grâce aux réponses apportées par les orthophonistes. Ce thème a suscité un intérêt manifeste de la part des professionnels, ce thème leur a « parlé ».

Je souhaite préciser ici la notion d'interprétation : l'interprétation est liée à l'intuition du sujet, elle n'est jamais une explication, ni une vérité, elle est aléatoire et dépend de celui qui interprète. Une interprétation peut être juste, pertinente, mais elle ne peut pas être vraie ou fausse. Quand l'orthophoniste interprète les silences de l'enfant, elle ne traduit pas la pensée de l'enfant, elle la reformule selon ses propres désirs. Nous interprétons sans cesse ce que l'autre nous dit, ou ne nous dit pas. Tout praticien doit résister à la tentation de faire apparaître sa propre interprétation comme une vérité intangible, toute-puissante. De même, pour l'« expérimentateur » face à une analyse de contenu.

Aborder le silence de l'orthophoniste, c'est avant tout aborder le silence d'un sujet à travers son métier. Les questions posées dans le questionnaire n'interrogent pas uniquement les spécialisations de l'orthophoniste mais la personne en tant que sujet. Ainsi, chacun peut se sentir intimement concerné, d'où, sans doute, l'intérêt provoqué par cette question du silence. Beaucoup d'orthophonistes ont répondu à ce mail en soulignant l'importance de se poser ces questions dans notre pratique. Cette remarque confirme mon objectif premier qui est de réfléchir à la place du silence en orthophonie, et non d'imposer une ligne de conduite à tenir en séance.

D'abord, nous évoquerons les différents silences présents en séance d'orthophonie, grâce au support de l'analyse de contenu, puis, nous interrogerons les thèmes qui reviennent souvent dans les réponses, et, enfin, nous discuterons de la place du silence en séance d'orthophonie, pour finir par celle du savoir de l'enfant. Des vignettes cliniques viendront illustrer ces différents silences.

2.1. Les différents silences adressés à l'autre en séance d'orthophonie

À la question « quels sont les différents silences qui peuvent être présents au cours de la séance ? », un orthophoniste répond « *selon moi, il y a deux catégories de silences : ceux qui accompagnent le « faire » pendant une activité qui engage le corps, et ceux du « ne rien faire », tout le reste c'est de l'interprétation* ». Rappelons une notion importante : nous ne comprenons pas ce que notre interlocuteur nous dit comme lui entend nous le dire. Il ne s'agit pas ici de malentendus, mais des sous-entendus et des non-dits inhérents au langage. Nous interprétons tout ce qui nous est adressé par rapport à notre propre vécu, notre propre ressenti. Ce qui est compris ne correspond jamais à ce qui est dit. Nous avons vu dans la partie théorique de ce mémoire que toute parole est trompeuse, et, c'est pour cela qu'elle est interprétable. L'interprétation est présente tout au long de ce mémoire, à la fois dans la procédure qui consiste à analyser le contenu des réponses des orthophonistes, mais aussi dans le contenu des réponses lui-même : en effet, dire qu'un silence est un silence de réflexion, c'est avant tout faire une hypothèse. J'ai modifié, au cours de ma rédaction, le titre de cette partie, le terme « présents » en séance d'orthophonie est remplacé par « adressés à l'autre » : en effet, tout silence, comme toute parole, est adressé à l'autre. La différence est que certains le sont de manière volontaire et d'autres de manière involontaire.

Comment catégoriser les différents silences ? Une réponse apportée est « *il y a les silences négatifs, désagréables, et les silences positifs, agréables* ». Cette opposition m'a paru intéressante dans le cadre de la quatrième question sur la place du silence : soit un silence est considéré comme ayant sa place (« positif »), soit il ne l'a pas (« négatif »). Mais, dans cette partie sur les différentes significations du silence, opposer silences négatifs et positifs ne m'a pas semblé pertinent, du fait qu'un type de silence ne se classe jamais seulement dans une seule de ces deux catégories, cela dépend de beaucoup d'autres variables subjectives. Éprouver un sentiment désagréable ou agréable arrive comme la conséquence d'un certain type de silence, mais ce n'est pas un type de silence isolé. Par exemple, le silence de refus peut-il être jugé comme négatif sous prétexte que le refus c'est dire « non » ? Non, refuser peut être une démarche très positive : les séances d'orthophonie sont parfois un des seuls lieux où le patient peut se positionner et refuser ce qu'on lui propose. Même si des limites et un cadre doivent toujours exister.

Une autre réponse est « *il y a les silences du patient, les silences de l'orthophoniste, et les silences partagés des deux côtés* ». Selon moi, catégoriser les silences de cette manière dans mon mémoire me semblait difficile : un type de silence peut être, à la fois, un silence que peut produire l'enfant et un silence que peut produire l'orthophoniste. De plus, un silence, qu'il soit produit par l'enfant ou bien par l'orthophoniste est souvent partagé dans le cadre de l'échange. Quelquefois, une seule personne est silencieuse, alors que dans certaines situations, enfant et orthophoniste sont silencieux. Peut-être, est-ce ces derniers silences qu'un orthophoniste considère comme « *les silences partagés des deux côtés* ». Mais le silence est souvent contagieux, et délimiter l'instant où une seule personne se tait d'avec l'instant d'après, où son interlocuteur se tait aussi, m'a semblé complexe.

Une autre réponse est « *il y a les silences microscopiques, comme les virgules, les respirations, et les silences macroscopiques, ceux de la gêne, de la réflexion par exemple* ». Ici, la notion de temps est importante, elle revient très souvent dans les réponses. Mais, le fait de classer les silences en deux catégories, silences microscopiques et silences macroscopiques, dans ce mémoire, n'est pas pertinent : les deux parties risquent de ne pas être « équilibrées » et les silences qui les composent difficilement distingués les uns des autres.

Enfin, deux réponses, apportées par deux personnes différentes, ont guidé mon choix : « *les silences sont soit à visée communicative, soit pas* », « *les silences volontaires et involontaires* ».

D'abord, nous parlerons des silences qui sont des actes de langage, puis nous parlerons de ceux qui ne sont pas des actes de langage volontaires.

2.1.1. Les silences actes de langage, adressés consciemment

Un acte de langage est un moyen mis en œuvre par un locuteur, consciemment, pour agir sur son environnement à l'aide de signifiants. Par exemple, pour informer, inciter, demander, ordonner, etc. Ces silences sont donc des unités de sens qui ont un but, une intention de « dire ». Nous dissocierons deux actes de langage, en lien avec l'exemple de la psychanalyse de la partie théorique : la demande et la réponse.

2.1.1.1. Le(s) silence(s) de la demande

Ce silence peut se rapprocher de celui de l'*acting-out* en psychanalyse (partie théorique) : le sujet se tait et demande ainsi une réponse à l'analyste. Mais, il peut aussi se rapprocher du silence de l'analyste qui demande ainsi au patient de continuer de parler. L'analyse de contenu des réponses

met en évidence plusieurs silences relevés par les orthophonistes et « *le silence qui signifie une demande* » est souvent mentionné (le fait que je l'introduise dans mon troisième questionnaire a pu influencer la réflexion des participants). Mais, à la lecture des autres silences évoqués lors des réponses, isoler « *le silence qui signifie une demande* » en une sous-catégorie ne me semblait pas pertinent : d'autres silences peuvent être inclus sous la catégorie « *silence qui signifie une demande* ». Comme nous l'avons déjà noté, la demande est liée au désir. Un orthophoniste répond qu'il y a trois silences différents : « *le silence de l'écoute, le silence du désir et celui de la pause dans le récit* ». Demander quelque chose à quelqu'un, c'est lui vouloir quelque chose, désirer. De cette réponse, je choisis de garder cette idée de désir relié à la demande, et, je me suis interrogée à propos de l'écoute : ne désire-t-on pas quand nous écoutons l'autre ? J'en suis arrivée à choisir de ne pas isoler le silence de l'écoute de celui de la demande : un silence d'écoute demande.

a) En attente ...

→ Écouter et observer pendant la parole de l'autre

Ce terme d'attente est le plus fréquemment utilisé dans les réponses aux deuxième et troisième questionnements. La notion de temps, de durée, est en lien avec celle du silence : « *les silences microscopiques : virgule, respiration, et les silences macroscopiques : gêne, réflexion, pause* », « *des silences peuvent être plus ou moins longs* ». L'attente en orthophonie peut être reliée à la notion d'attente croyante en psychanalyse - développée dans la première partie. Le psychanalyste, par son silence, laisse la place aux dires de l'analysant et demande ainsi à ce dernier de continuer de parler. Introduire le silence de l'écoute et de l'observation dans cette catégorie m'a paru avoir du sens.

Écouter, c'est être « attentif » à la parole, aux silences, aux gestes, de l'autre, porter son « attention », tendre, vers l'autre. « Attention » vient du latin *attentio* qui signifie « tendre son esprit vers », tout comme le mot « attente » qui a la même racine étymologique. L'écoute se fait le plus souvent en silence : « *Parler c'est d'abord se taire ensemble pour pouvoir s'écouter, comprendre le propos de l'autre, nourrir sa propre réponse (...). Dans l'échange, le silence est l'accomplissement de la parole, il est ce moment de suspension où l'idée va son chemin nourrissant déjà la réplique à venir. Le silence est le moment de conscience à l'autre. Le silence de l'orateur donne naissance à la répartie de l'auditoire* » (Breton & Le Breton, 2009, p.11-24). En écoutant, l'orthophoniste se place dans une position de non-savoir, il est prêt à être surpris par les dires de l'autre sans adopter une position de pouvoir.

Selon une réponse au questionnaire, il y a « *le silence qui situe la séance « hors-temps »...Alors pas de précipitation (côté patient, côté praticien)...on a le temps...pas de programme...le temps construit la séance... »*. Le silence est un temps « *hors-temps* », relatif à la perception de chacun. Écouter c'est donc avant tout prendre le temps d'accueillir les dires, les silences, de l'enfant, sans « *avoir les yeux rivés sur sa montre* ». Ainsi, le praticien permet à l'enfant d'être sujet de sa parole et de ses silences en lui laissant la place. Vient donc ici s'ajouter la notion d'espace : temps et espace sont indissociables. Prendre le temps d'écouter, laisser le temps à l'enfant de s'exprimer, c'est lui laisser prendre sa place de sujet parlant. Comme le dit Geneviève Dubois (1999, p.23) dans son livre *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*, « *écouter c'est être pleinement cet Autre symbolique à qui l'enfant parle. Être avec dans une relation de sujet à sujet. Là où il existe un espace de parole, il existe aussi un espace vacant que l'enfant ou l'adulte sont libres de ne pas occuper* ». Ce silence est « *le silence de l'« espace » »* donné à la parole du patient (réponse au questionnaire). C'est une place libérée pour l'enfant qui souhaite « *parler de ce qui lui tient à cœur* ». Un enfant, comme un adulte, n'a pas beaucoup de lieux où sa parole peut être écoutée sans être interrompue ni jugée.

Le silence de l'écoute active tel que nous le mentionnons ici est opposé au silence de l'« *écoute passive* », au « *silence de politesse qui nous permet de nous adapter à l'autre* ». Ce silence de politesse, cité dans deux réponses, est, en effet, un silence qui permet d'écouter l'autre, mais c'est alors le terme de « *politesse* » qui questionne. Écouter par politesse peut, quelquefois, être opposé au fait d'écouter par intérêt, par envie. En effet, quand une personne n'est pas disponible psychologiquement pour l'autre, l'écoute peut être un semblant d'écoute, une écoute passive, polie. Alors que l'attention flottante est une écoute de ce qui se dit au-delà des mots utilisés dans le discours, elle est active. L'orthophoniste doit tendre vers une écoute active.

Nous constatons que la vue et l'ouïe, observer et écouter un enfant, sont deux sens qui vont ensemble. L'attention flottante nécessite à la fois d'écouter et d'observer ce qui se déroule dans la séance. Nous retrouvons dans les réponses cette notion d'observation : il y a « *le silence de l'orthophoniste qui écoute un patient qui parle* », « *le silence de l'observation dans une première séance, pour observer comment les gens prennent place, comment les gens s'adressent les uns aux autres* » (ces deux réponses ont été données successivement par un même participant). Un autre praticien ajoute « *le silence de la pause pendant une lecture d'histoire, pour que l'enfant s'imprègne de la parole entendue, puisse regarder les images, pour ne pas multiplier les canaux de manière simultanée* ». Une autre réponse : « *le silence qui nous permet de jauger (observer) l'arrivée de l'autre, son installation : qui commence à parler ? Son accueil ? Sa demande ?* ». Nous retrouvons aussi « *le silence des patients qui ne semblent pas à l'écoute mais qui le sont d'autant plus qu'on ne*

les observe pas en train de nous écouter. Les oreilles sont très grandes ouvertes et traînent ». Et enfin, *« le silence de l'attention flottante de « la grand mère qui tricote » »*. L'exemple de l'enfant qui écoute sans observer la scène n'oppose pas l'écoute et l'observation, mais, au contraire, souligne le lien présent entre elles : observer sans écouter, et, réciproquement, écouter sans observer, est possible, et cela montre justement qu'un des points communs à ces deux attitudes est d'être attentif à ce qui se passe autour de soi.

Nous avons donc décrit ce qui relie l'attente, l'écoute et l'observation. Citons quelques réponses des orthophonistes pour préciser que ces silences de l'écoute et de l'observation sont des silences en attente qui demandent quelque chose à l'autre.

Un orthophoniste interrogé dit que *« le silence de l'écoute est un silence de partage »*, il est régulateur de l'échange. En effet, le respect de la parole de l'autre implique de ne pas lui couper la parole, et donc, de se taire. Parler en même temps que notre interlocuteur empêche la construction d'un échange où chacun a sa place. Que ce soit le patient ou le praticien qui se tait, le silence de l'écoute est une situation d'échange qui se partage à deux. Quelquefois, seul l'orthophoniste se tait et écoute pendant que l'enfant parle : *« le silence du praticien qui laisse le sujet développer sa pensée sans intervenir »*, ou inversement, ou bien les deux se taisent et observent, écoutent, pendant une activité (réalisée par l'un ou l'autre, ou l'un et l'autre). Il s'agit, par exemple, du *« temps où l'enfant attend qu'on soit disponible pour lui »*. Il y a aussi *« le silence de l'écoute commune d'un son dans l'environnement proche »* (chanson, bruits dans le couloir...) ainsi que celui de l'observation, d'un lieu, d'une ambiance. Un orthophoniste parle du *« silence d'attente que l'enfant « hume » l'ambiance, retire ou remette son manteau »*. Ce silence d'écoute partagée, qui dure sans être rompu par une parole, révèle que l'un et l'autre *« attendent la suite »*. Comme le cite un participant, *« l'envie est une demande souvent silencieuse »*. Le corps, les expressions du visage, expriment, ici, si ce temps d'attente est maintenu, désiré (expression de détente à l'écoute d'une chanson par exemple), ou, si l'enfant ou le praticien désire que ce silence cesse.

« Le silence de l'orthophoniste qui laisse un espace dans lequel l'enfant peut s'intégrer. Il faut un espace propice pour que le patient ose nous amener son questionnement » : ce silence est un temps d'écoute qui permet à l'enfant de nous amener sa demande.

Ainsi, le silence de l'écoute est une demande qui incite l'autre à continuer de parler. Un orthophoniste parle du *« silence d'encouragement »* : celui qui écoute silencieusement laisse une place à l'autre et encourage celui-ci à poursuivre.

→ Une invitation à prendre la parole

Ce silence est un temps de suspension avec une attente très forte d'une parole, d'un geste, d'une action à venir. Alors que les silences d'écoute et d'observation sont des temps « *hors-temps* » qui laissent la place à la parole de l'autre, ces silences qui invitent l'autre à parler lui offrent moins d'espace et de liberté pour le faire. L'espace est partagé entre la présence d'une attente forte d'un côté et, de l'autre, une envie de satisfaire, ou non, cette demande. Un orthophoniste interroge ces silences : *« des silences qui demandent de mettre des mots sur le silence : des « méta-silences ? » »* .

Dans ces silences, nous évoquons *« le silence qui signifie à l'autre que l'on est ouvert à sa réponse, qu'on attend de lui qu'il lance un autre sujet de conversation »*. Ce silence peut suivre une affirmation réalisée sur un ton qui indique que le locuteur met un « point final » à ce qu'il a à dire. L'interlocuteur fait donc l'inférence que c'est à son tour de parler, de relancer la conversation. *« Ce silence donne la possibilité à l'autre de se saisir d'un temps et d'un espace pour y mettre du langage, des mots, des pensées »*. La notion de temps qui revient encore une fois peut être soulignée par les dires d'un autre orthophoniste pour qui *« il est essentiel de laisser un temps de latence, plus ou moins long selon les patients, après un questionnement de notre part. Certains enfants ou adultes ont besoin d'un temps relativement long pour traiter ce qui leur est demandé »*.

Ce peut être l'enfant qui se tait pour inviter l'orthophoniste à lui parler, lui répondre, à participer : *« le silence qui demande de l'aide : un appel à l'aide à l'orthophoniste »*. Comme ce peut être l'orthophoniste qui se tait en attente que l'enfant prenne la parole, agisse : *« le silence interrogatif de l'orthophoniste après une question qu'elle pose »*, *« le silence de l'enfant (ou de l'orthophoniste) qui regarde l'orthophoniste (ou l'enfant) pour lui signifier que c'est à son tour de jouer »*. Aussi, il y a *« le silence de l'enfant au début de la séance qui attend la question « comment ça va ? »*, *que lui pose habituellement l'orthophoniste. Ce silence peut être accompagné de celui de l'orthophoniste qui attendra que l'enfant prenne la parole de lui-même pour dire comment il va »*. Ce silence est un silence d'attente d'une situation rituelle, répétée, qui est devenue un repère dans la séance.

De même, nous pouvons placer dans cette catégorie le silence du locuteur qui interrompt sa phrase avant qu'elle ne soit terminée, comme pour inviter l'autre à verbaliser un mot considéré « tabou », « interdit » dans l'esprit du locuteur. Ce silence est un silence de censure qui demande.

« Le silence qui laisse la place à l'enfant de réfléchir par lui-même après une question de l'orthophoniste » est le silence qui demande à l'enfant de répondre à la question posée. Il amène l'enfant à entrer dans un autre silence, celui de la réflexion (ce dernier n'est pas un silence de demande, il sera analysé dans un paragraphe suivant).

Comme le mentionne un orthophoniste, *« le silence d'attente de la part de l'orthophoniste qui attend une réponse, ou le silence d'attente de l'enfant quand il nous pose une question : un même silence a deux significations : attente pour l'un et réflexion pour l'autre »*. J'ai trouvé cette remarque intéressante, mais je me suis permise de lui apporter une nuance : le silence de la demande de réponse et le silence de la réflexion sont deux silences différents, successifs dans la séance. En effet, un silence de l'orthophoniste qui demande à l'enfant de répondre, peut entraîner un silence de l'enfant pour réfléchir à la question posée. De même, quand l'enfant pose une question à l'orthophoniste.

b) Un mot d'ordre, le silence

Nous ajouterons à ces silences qui expriment une demande, *« le silence de la part du professionnel qui se tait et aide ainsi l'enfant à remettre en question son attitude. J'arrête d'écrire, de parler, et j'observe ce qu'il fait »*. C'est un silence *« étrange, inattendu, qui permet à l'enfant de se poser des questions sur ce qui ne va pas, qui l'amène à repenser son attitude »*. Ce silence est un cas particulier des silences d'actes de langage, plus qu'une demande, c'est un conseil, voire un ordre, fait à l'enfant d'agir, de réagir. L'orthophoniste est ici en position d'attente, il observe, mais, cependant, son silence n'est pas une demande qui incite l'autre à continuer ce qu'il fait, mais plutôt une demande de prendre du recul, de réfléchir à ce qu'il a fait ou dit. Ce silence n'est donc plus un silence d'écoute, il est devenu un silence qui signifie que l'orthophoniste invite son interlocuteur à repenser son attitude. L'enfant peut aussi utiliser ce silence.

c) Une « r-assurance »

Des pauses dans une conversation permettent de s'assurer que l'échange « passe » entre deux locuteurs. Ce silence signifie implicitement « vous me suivez ? » et peut s'accompagner de manifestations corporelles comme le regard interrogateur. Le locuteur fait une pause dans son discours pour s'assurer que son locuteur le « suit ». En séance d'orthophonie, l'enfant, ou l'orthophoniste, peut faire une pause dans son discours dans le but de vérifier que l'autre est toujours « présent » dans l'échange. Ce silence est une demande de continuer d'être écouté. *« Ces silences, s'ils sont à propos, peuvent aussi passer inaperçus dans une relation à deux »*.

Un silence qui demande peut laisser place à la réponse de l'autre. Après avoir détaillé les différents silences de la demande, évoqués dans l'analyse de contenu, nous parlerons dans la partie suivante des silences qui signifient des réponses.

2.1.1.2. Les silences réponses

Tous les silences adressés à l'autre sont des demandes inconscientes au-delà de ce qu'ils disent, même les silences qui servent de réponse (en s'appuyant sur la partie théorique de ce mémoire, nous pouvons dire que parler, et donc répondre, c'est désirer, donc demander). Mais, ici, en séparant les silences de demande et les silences de réponse, j'ai dissocié ces catégories par rapport à ce qui est présent à la conscience des locuteurs.

Certains silences suffisent à donner une réponse à la question posée. Ils peuvent signifier un « oui », un « non », un « je ne sais pas », un « peut-être », etc... . « *Le corps qui accompagne ces silences permet de les interpréter* ». En effet, comme le dit cet orthophoniste, « *le regard, les gestes, la posture, les attitudes, à ce moment de silence, nous permettent de savoir si l'enfant est d'accord ou non avec la question que l'on vient de lui poser* ». L'enfant peut aussi être celui qui pose les questions, et l'orthophoniste y répond par un silence.

Les silences qui signifient une approbation ou une désapprobation, appuyés d'un regard, d'un signe de tête, sont des « *silences-réponses* ». Ils approuvent ou réprouvent ce que dit l'interlocuteur. Dans son livre *L'art de se taire*, l'Abbé Dinouart (1771, cité dans la réédition p.44) parle du silence d'approbation comme du silence qui « *consiste dans le consentement qu'on donne à ce qu'on voit et à ce qu'on entend, soit en se contentant d'y avoir une attention favorable, qui marque le cas qu'on en fait, soit en témoignant, par quelques signes extérieurs, qu'on le juge raisonnable et qu'on l'approuve* ».

Dans la catégorie des silences qui réprouvent, nous pouvons aussi mentionner « *les silences du refus et de l'opposition* ». Ces silences n'expriment pas forcément un « non » qui répond à une question, mais ils disent « je ne veux pas », ce qui est alors une réponse. « *Ce silence permet aux patients de s'opposer à ce qui leur est proposé, demandé* ». Parmi ces silences, il y a « *le silence de bouderie qui montre un désaccord et qui peut aller jusqu'au mutisme* ».

Un silence peut dire « oui, je suis d'accord », « oui, je vous suis » : ce silence est le plus souvent accompagné d'un signe de tête et permet, dans un échange, d'inciter le locuteur à poursuivre. En quelque sorte, ce silence qui régule l'échange est celui qui évite au locuteur de demander, même silencieusement, « vous me suivez ? » en anticipant la question silencieuse, ou bien, en y répondant.

2.1.1.3. *Quiproquos et « mal-entendus »*

Comme nous le disions dans la première partie de ce mémoire, le langage est trompeur. Pour celui qui se tait, son silence n'a pas toujours la même signification que celle que lui donne son interlocuteur. Dans les réponses des orthophonistes, le silence mentionné qui m'a fait considérer cette nouvelle catégorie est *« le silence de l'anticipation quand l'enfant me répond « ça va bien » avant que je ne pose la question, car il anticipe ma question rituelle du début de séance. Alors que mon silence à ce moment précédait cette question que je souhaitais lui poser après, je lui laissais le temps de se poser »*. Le silence de l'orthophoniste, même s'il était un désir, une demande implicite, n'était pas celui qui signifiait la question qu'attendait l'enfant.

Tous les silences développés dans cette première partie des silences actes de langage viennent d'un sujet qui s'adresse à un autre, ce dernier les interprétant. Dans la partie suivante, nous allons voir que certains silences n'ont pas toujours une adresse volontaire, pourtant ils logent dans une séance et y prennent leur place.

2.1.2. *Les silences non-adressés de manière consciente à l'autre*

Nous parlerons donc ici des silences non-adressés volontairement à l'autre. Le terme de non-adresse sous-entend que celui qui émet le silence ne l'adresse pas à l'autre de manière volontaire dans l'échange. Cependant, cela n'empêche pas l'interlocuteur de lui attribuer une signification comme si ce silence lui était adressé.

2.1.2.1. *Une « échappée de la pensée »*

Pour commencer, reprenons un silence difficile à classer entre deux catégories « silences qui affirment à l'autre » et « silences non-adressés » : *« le silence de l'ennui »*. Selon un orthophoniste, ce silence est celui qui signifie *« rien »*, *« les enfants lâchent et ne répondent pas aux questions qu'on leur pose, ils ne sont pas intéressés »*. Un autre participant écrit *« le silence de la flemme de penser après la question « qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ? », par exemple »*. Ce silence n'est pas une réponse adressée de manière active à l'autre, quand l'enfant « lâche » son attention, s'ennuie, son silence est passif. Il exprimerait même plutôt une demande de faire autre chose. L'enfant n'affirme pas un refus de répondre, c'est l'orthophoniste, face à l'attitude de l'enfant, qui

interprète ce silence comme « je ne répondrais pas ». C'est l'orthophoniste qui suppose alors que ce silence est un signe d'ennui, de désintérêt, voire de « *flemme* ». Si un enfant « lâche » son attention de ce que dit ou fait l'orthophoniste, il peut avoir beaucoup de raisons personnelles de le faire. D'où le choix du titre « *le silence, une échappée de la pensée* ». Son désintérêt peut être aussi celui transmis par l'orthophoniste à ce moment, qui ne prend pas de plaisir dans la séance. C'est l'envie de s'investir, de s'approprier quelque chose, qui permet à l'enfant de se concentrer, et non l'inverse : ce n'est pas en le forçant à se concentrer que l'enfant laissera les choses s'exprimer, c'est en le laissant s'exprimer qu'il aura l' « en-vie » de s'investir.

Une des réponses au questionnaire parle du « *silence d'une pensée qui s'arrête. Silence entre deux activités qui laisse à l'enfant le temps de « s'échapper » quelques minutes après un travail de réflexion* ». J'interprète ici cette remarque de l'orthophoniste en la reliant à la catégorie du silence de l'échappé de pensée, mais je me permets de contredire l'idée d'une « *pensée qui s'arrête* ». L'enfant ne s'arrête jamais de penser, ici ce serait plutôt « une pensée qui s'arrête d'être une réflexion concernant ce que l'orthophoniste demande à l'enfant ». C'est « *le silence de l'ailleurs* », « *de la rêverie* », « *l'enfant décroche involontairement* ». Notons ici que le terme « involontaire » revient plusieurs fois. Les silences involontaires ne sont pas adressés à l'autre dans l'esprit de celui qui les émet, c'est son interlocuteur qui les interprétera comme adressés, ou non, à lui. L'enfant, par cette échappée de pensée, montre qu'il fait une association de pensée entre ce qui se passe dans la séance et ce que cela lui renvoie dans son histoire personnelle. Un enfant qui ne répond pas n'est pas pour autant « *en difficulté* », il peut être dans sa rêverie, dans ses pensées.

Où situer le silence de l'enfant psychotique, ou de l'enfant autiste ? J'ai décidé d'y réfléchir dans cette partie du fait d'une réponse d'un orthophoniste : « *Le silence de l'enfant autiste nous montre qu'il est ailleurs* ». Pourtant, nous avons tort de dire que l'enfant autiste n'est pas avec nous pendant une séance. Même si son silence ne vient pas directement s'adresser à nous, l'autre est présent pour lui, souvent même ce dernier prend beaucoup de place.

Que vient alors dire son silence ? Ce silence ne NOUS dit rien (hormis ce que nous voulons interpréter), mais il a un sens pour l'enfant. En effet, dès sa naissance, un enfant est soumis aux interprétations de l'autre (« tu pleures, tu as faim », « tu dois vouloir être changé »,...) : l'autre impose ses signifiants à l'enfant qui entre ainsi dans le sens du désir de l'Autre. L'enfant autiste ne s'approprie pas ces signifiants. Ainsi, c'est l'autre qui se trouve démuni face à « *cet enfant qu'il ne comprend pas* ». Mais pour autant que nous ne comprenons pas la signification de ses silences, ils font sens pour lui. L'orthophoniste doit y entendre une demande : demande que de l'être il y en est.

Vignette clinique :

- M. est un petit garçon autiste de 5 ans. Il ne dit aucun mot, regarde peu l'autre dans les yeux, mais, cependant, M. n'est pas « ailleurs », il est bien présent dans la séance et nous montre dans « l'après-coup » qu'il a « attrapé » certaines paroles de l'orthophoniste en y mettant un sens. Par exemple : après plusieurs séances, durant lesquelles M. n'a eu aucun geste qui signifiait qu'il s'adressait à moi (stagiaire), son attitude pouvait laisser penser que je n'existais pas pour lui. Mais, comme pour me montrer que j'aurais eu tort d'affirmer cela, M. , lors de la 4e séance à laquelle j'assiste, me tire la feuille sur laquelle j'écrivais, et me tend son verre d'eau vide en soutenant ce geste de son regard. Une autre fois, il vient prendre la main de l'orthophoniste alors que celle-ci me parlait : il lui demande de se taire et d'être attentif à lui.

Analysons maintenant des silences qui ne sont pas choisis mais imposés au sujet.

2.1.2.2. Sous la contrainte

a) contraint par un tiers

Dans ces silences, il y a : « *le silence de l'enfant à qui les parents ne laissent pas la place pendant l'anamnèse* », et j'ajoute le silence de l'enfant à qui l'orthophoniste ne laisse pas de place pendant la séance, et inversement. Ce silence est subi par celui qui se tait et imposé par un autre. Ce silence subi peut alors signifier beaucoup de choses : écoute, inhibition, réflexion, pensée qui s'échappe, incompréhension « qu'est-ce que je fais ici ? », etc...

L'orthophoniste impose parfois à l'enfant de se taire. Nous pouvons reprendre les termes d'un orthophoniste dans sa réponse au questionnaire : c'est « *le silence de l'injonction* ». L'enfant est lui aussi libre d'imposer le silence à l'orthophoniste en réalisant une telle injonction.

Vignettes cliniques :

- Lors d'une première rencontre, les parents viennent avec leur fils de 10 ans qui bégaye. Ils ne laisseront pas la parole à l'enfant quand l'orthophoniste lui pose des questions. Ces derniers ont conscience de couper la parole à leur fils quand ils anticipent que ce dernier va bégayer. Ils disent se sentir coupables de cela, mais la mère préfère répondre à sa place, ou bien dire le mot qu'elle imagine qu'il veut dire, à sa place, pour éviter d'être confrontée au bégaiement de son enfant.

- Lors d'une première rencontre, les parents viennent avec leur fils de 3 ans qui bégaye. Le père a, lui aussi, bégayé. Ce dernier coupe beaucoup la parole au quotidien, il dit lui-même qu'il a « *peur de perdre la parole* » alors « *je parle beaucoup* ». Les parents parleront de leur souffrance personnelle pendant les deux heures de la rencontre. Ces derniers utilisent quelquefois le « on » pour parler de l'enfant. Le discours des parents vient surtout parler d'eux, la demande est ici la leur. L'enfant reste silencieux, à l'écoute.

- L., 7 ans, est un garçon d'une fratrie de triplés. Ses deux frères viennent depuis deux ans en séance avec l'orthophoniste spécialisé dans le bégaiement avec qui je suis en stage. L. ne bégaye pas, mais ses parents trouvent qu'il a « *un cheveu sur la langue* » et veulent l'avis de l'orthophoniste qu'ils connaissent. Lors de la première rencontre, l'enfant reste silencieux face à une mère qui répond à sa place. Les parents se disent très exigeants, la mère a peur qu'il soit « *dyslexique* » du fait qu'il ne prononce pas bien les sons. Les questions que sa mère pose à son fils impliquent souvent la réponse par leur intonation, L. répond par « oui » ou « non », il n'utilise pas le « je » durant la séance. Il a une place difficile dans la fratrie et la mère dit qu'il est exclu par ses deux autres frères.

Peut-être que, par son symptôme du « *cheveu sur la langue* », cet enfant désire se faire entendre, trouver sa place, et venir, lui aussi, comme ses deux frères, voir l'orthophoniste dont on parle à la maison ?

- B., petit garçon de trois ans. B. a subi à deux mois une opération pour lui ôter une tumeur, il a passé, suite à celle-ci, un an et demi en « bulle » du fait d'un affaiblissement de ses défenses immunitaires. B. se bouche les oreilles quand l'autre lui pose des questions ou qu'il chante. Il répète « *t'arrête* » : la parole de l'autre semble intrusive pour lui, il s'en protège et demande à l'autre de se taire. Ce que l'orthophoniste respecte, il soupire alors, comme soulagé. Soupir que l'on retrouve dans une autre situation : B. enferme des animaux dans des enclos, et, quand il ouvre les barrières, il soupire de nouveau, comme soulagé. Aux premières séances, nous entendons sa parole, principalement, quand il fait parler un personnage, une marionnette.

b) contraint par le corps du sujet : le rire

« *Le silence du rire* », mentionné par un participant, m'a posé question, où le placer ? Ce silence est un acte, mais est-il une demande ou une réponse ? Peut-il être interprété différemment de l'intention qu'a celui qui rit ? Un rire est-il silencieux ? Un rire n'est pas silencieux, mais impose parfois au sujet qui rit de ne plus pouvoir parler.

Pour la rédaction de ce passage concernant le rire, nous nous appuyerons sur l'article d'Éliane Daphy et de Diana Rey-Hulman (1999) « Paroles à rire » reprenant le livre *L'objet du rire, Psychanalyse du risible*, de Paul-Laurent Assoun (1997).

Rire n'est pas toujours un acte silencieux, le plus souvent, d'ailleurs, le rieur donne de la voix, mais, nous le considérerons, dans cette partie, comme un acte corporel imposant de se taire : un rire empêche la parole. Des paroles portent à rire, mais amènent aussi celui qui rit à devoir se taire. Ainsi, la parole s'abolit dans ce qu'elle génère. Selon P.-L. Assoun, le rire ne sert à rien d'autre qu'à « *révéler une certaine part insymbolisable de la réalité humaine* » (1999, p.2). Le rire est décrit ici comme une décharge en l'absence de symbolisation, mais il n'en est pas pour autant non-symbolique : un rire dit beaucoup sur ce qu'on n'a pas réussi à dire. Le sujet rit quand l'objet de son rire ne peut plus, ni passer par la parole, ni être ravalé. L'objet du rire peut aussi se partager entre plusieurs personnes sans avoir besoin que des paroles soient échangées. Quelquefois, le rire éclate après un moment de silence d'incompréhension du fait du non-sens d'une situation. Un silence partagé est alors suivi d'un rire partagé sans parole.

→ Rire et interdit

Nous rions parfois d'un objet soumis à la répression sociale. Ce rire « déplacé », évoque, comme un symptôme, que quelque chose « cloche » et qu'on ne saurait dire quoi. Le rieur peut se sentir honteux, coupable de rire face à une situation dont il est le seul à rire. Le rire met donc de côté la loi en questionnant l'interdit. Le rire qui éclate défie la loi qui aurait voulu que de cela on ne rit pas : le rieur est honteux face à l'exigence qu'il a intériorisée en lui-même de ne pas rire de cela, en même temps que, par son rire, il tourne cette loi en dérision.

→ Jouissance et inconscient : le « savoir-rire »

Le sujet qui rit montre qu'il a un savoir sur une vérité inconsciente qui s'est approchée de sa conscience : en deçà de la parole, le sujet a touché à un fragment d'insu. Un enfant peut rire d'une parole du praticien ou d'une parole qu'il vient de dire, voire, les deux sujets rient ensemble. Il ne s'agit pas ici de comprendre pourquoi nous rions, mais de s'être approchés suffisamment d'un savoir inconscient pour le concevoir. L'inconscient est saisi sans pourtant pouvoir être parlé. Le rire anticipe en montrant que le sujet sait ce qui se passe en lui, avant même d'en avoir conscience. Le rire peut être à la fois une jouissance et une angoisse : le rire spasmodique montre que le sujet peut se poser la question « et si cette perte momentanée de signifiant ne s'arrêtait jamais ? Si j'allais « mourir de rire » ? ». En cela, nous pouvons penser au silence, qui peut être une jouissance et une angoisse de vide. L'expérience de la jouissance comporte souvent cette peur d'un aller sans retour, c'est pourquoi, à un moment, la parole est nécessaire. Selon Freud (1905, cité par Assoun, 1999, p.14), « *le rire ne doit pas être le dernier mot de l'interprétation, il nécessite d'être symbolisé, et donc parlé* ». Mieux vaut en parler qu'en pleurer...de rire !

Le sujet passe donc par un moment de rien, d'un « trou noir » symbolique, dont il sort grâce à son rire. Le rire est ce qui permet de se détacher de la soumission à la loi du père castrateur. Ainsi, le rire est toujours « ça de pris » sur l'objet de perte, et, « *en attendant ce quelque chose qui ne vient point, il faut rire : c'est mieux...que rien* » (Assoun, 1999, p.17).

Nous retrouvons des idées déjà évoquées en parlant du silence : le « trou », le surgissement d'une vérité inconsciente, l'angoisse.

Le hoquet et le bâillement peuvent se rapprocher du rire, en ce sens que l'acte corporel empêche le sujet de parler. Ils rappellent peut-être aussi une sorte d' « *inavalable* » (Assoun, 1999, p.11) que la société réprime souvent : il faut le faire taire ou le cacher d'une main devant la bouche. De plus, ils peuvent venir dire que quelque chose ne passe pas, que le sujet n'est pas prêt à tout « avaler ».

c) contraint par le bégaiement

Un sujet qui bégaye peut renoncer à dire un mot qu'il n'arrive pas à prononcer. Ce n'est pas un silence de refus de parler, le patient aurait sans doute préféré faire autrement. Un orthophoniste donne l'exemple suivant : « *le silence de renoncement : sur le répondeur, un futur patient ne parvenait pas à formuler sa demande sans être étranglé par un blocage et a donc soupiré de*

lassitude. Il y a eu ce silence avant qu'il ne raccroche, silence plein de lassitude et d'attente (laisser passer quelque chose pour essayer de recommencer) et de renoncement car il a finalement raccroché (avant de rappeler 10 min plus tard et de réussir à me donner son numéro de tel!) silence ici imposé par le corps « qui ne répond pas », par une glotte qui se ferme à tout bout de champ ! ». Le silence de renoncement n'est pas seulement celui de la personne qui bégaye. Une personne aphasique peut aussi renoncer à chercher le mot qui lui manque, mais, dans ce cas, le silence pendant la recherche du mot est un silence de réflexion (que nous verrons par la suite), et non de renoncement. Quand le patient renonce à sa recherche du mot, il peut le signifier à l'autre par un geste qui est alors un silence adressé à l'autre. Il en est de même quand un enfant n'a pas la réponse à une question et renonce à continuer de la chercher. Alors que, dans ce paragraphe, par silence de renoncement, nous entendons que le silence lui-même signifie que le sujet qui bégaye renonce à continuer d'essayer de dire. Ce silence peut mener au mutisme.

Vignettes cliniques :

- Première rencontre avec une petite fille de 4 ans, H., et ses parents : elle fait des puzzles en silence pendant que ses parents parlent d'elle à l'orthophoniste. Ce silence est un silence qui écoute tout ce qui se dit. Les parents ont remarqué un bégaiement chez leur fille qui l'empêche de dire beaucoup de choses, ils sentent qu'elle abandonne quand elle essaye de dire un mot et qu'« *il ne sort pas* ». Les parents disent qu'à la maison « *elle bouffe l'oxygène de ses frères et sœurs* », qu'« *elle s'enferme dans une position de toute-puissance* ». Elle est dans le refus et dit toujours « non ». À la crèche, elle reste très en retrait, les professionnels de la structure disent d'elle qu'« *elle est une petite fille très discrète, on n'entend jamais le son de sa voix* » (propos de la crèche repris par les parents). Enfant très demandeuse de livre. Les parents disent de la grande sœur qu'« *elle parle comme un livre* ». H. ne parvient pas à s'endormir seule, elle a peur des monstres. Ses parents restent alors à côté d'elle le temps qu'elle s'endorme, c'est pour cela qu'elle se couche en dernier, après ses deux sœurs plus âgées. Au niveau alimentaire, elle a eu longtemps un réflexe nauséeux : elle vomissait dès qu'elle avalait un aliment solide, non mixé. Les parents se disent « *pris en otage* », « *la vie à la maison est organisée selon elle* ». Ils se sentent coupables quand ils mettent la pression à H., notamment à cause de son bégaiement. La mère dit : « *si elle a autant d'oppositions, c'est qu'elle a quelque chose à nous dire, je pense que ça a un sens* ». Le père ne veut pas reproduire, avec sa fille, « *la distance communicationnelle* » qu'il a avec son propre père.

- Séance avec un adolescent de 17 ans : quand il bégaye, tout son corps se tend. Son visage se crispe de mouvements « parasites ». Il dit que, pour diminuer la tension et pour que « *le mot sorte* », il respire, fait des pauses dans ses phrases. « *Je m'accroche, je respire, mais des fois je soupire et abandonne* ». Ces silences, ces pauses, lui permettent de respirer et de prendre le temps pour réussir à dire ce qu'il veut dire. Ce jeune homme utilise une technique qui consiste à faire des pauses dans la phrase après chaque information : « aujourd'hui / je suis allé au lycée / j'ai passé du temps avec mes amis/ ».

- Un adolescent de 15 ans : pour éviter de bégayer, il nous dit qu'il imagine que les mots de la phrase sont tous attachés ensemble, sans pause, sans silence. Aussi, une autre de ses « *techniques* » consiste à atténuer le son de la première lettre d'un mot, qui devient alors silencieuse : par exemple « pROFESSEUR », le « p » est à peine prononcé mais l'interlocuteur ne s'en rend pas compte.

- J., jeune fille de 16 ans demande à rencontrer une orthophoniste pour un bégaiement. Son père a fait cette démarche un an avant elle pour son bégaiement à lui. Jusque-là, J. n'avait jamais mis de mot sur ce « *blocage* » qu'elle a « *dans la bouche pour sortir des mots* », elle dit qu'elle « *en avait conscience sans en avoir conscience* ». C'est en en parlant avec son père il y a quelques mois qu'elle s'est reconnue dans ce qu'il décrivait. Lors de la première rencontre avec l'orthophoniste, elle et sa mère sont présentes. Sa mère se rappelle soudain que « *J. a cessé de parler d'un coup quand elle est allée à la crèche* ». J. se retourne alors, surprise : « *Tu ne me l'as jamais dit !* ».

- Cas d'un petit garçon de 5 ans, F., mutique à l'école : les parents ont d'abord rencontré une orthophoniste suite à la demande de l'école du fait qu'il ne parlait pas du tout en classe. F. n'était pas inhibé en séance, ni à la maison, seulement à l'école. Cette première orthophoniste, ayant remarqué que l'enfant bégayait, oriente donc les parents de l'enfant vers une autre orthophoniste pour son bégaiement. Je rencontre donc F. et ses parents lors de mon stage chez cette seconde orthophoniste. Les parents disent avoir déjà remarqué que F. a quelquefois « *des hésitations pour dire les mots* », mais ils expriment leur étonnement quand l'école leur dit que F. ne parle pas : « *à la maison il parle tout le temps, il pose beaucoup de questions* ». Les parents nous disent que leurs amis ne comprennent pas toujours F. mais, que eux, le comprennent « *il parle vite, mais on a l'habitude* ». Les parents n'ont pas conscience du bégaiement. Le père nous dit que F. se plaint à la maison que la maîtresse ne lui parle pas : « *c'est pour ça qu'il ne parle pas non plus* » (parole du père).

Sa mère nous raconte que sa maîtresse de l'année dernière lui faisait tout répéter « *pour qu'il parle bien* ».

Ainsi, nous pouvons supposer, après plusieurs rencontres, qu'à l'école, F. en est arrivé à se taire plutôt que de devoir répéter sans cesse les mots qu'ils n'arrivaient pas à dire à cause de son bégaiement.

- Un jeune homme de 18 ans vient voir l'orthophoniste depuis deux ans parce qu'il bégaié. Il est arrivé d'Afrique, en France, à 16 ans. Il nous dit « *en Afrique, on a l'habitude de négocier pour tout, avec le bégaiement c'est pareil, j'essaye de négocier avec lui* ».

d) contraint par une pathologie organique

Même si j'ai souhaité limiter ce mémoire aux séances avec les enfants, le cas des personnes atteintes de lésions cérébrales est revenu de nombreuses fois dans les réponses des orthophonistes et, il me semble donc intéressant de l'évoquer ici. Les personnes aphasiques peuvent subir le silence qu'une lésion organique leur impose.

Le silence de l'absence d'oralisation de l'enfant sourd dû au fait qu'il n'entend pas sa propre voix fait aussi partie de cette catégorie. Ce silence peut être discuté : la personne sourde qui peut parler et qui refuse d'oraliser n'est-elle pas dans un silence de refus ? L'enfant sourd qui n'oralise pas n'est-il pas dans une impossibilité de le faire qui rapproche son silence de l'inhibition (propos reformulé à partir d'une réponse au questionnaire) ? À la première question, je répondrais que oui, le silence de la personne sourde peut être un refus d'oraliser, mais je ne pense pas que nous songeons en premier lieu à ce silence en séance d'orthophonie avec des enfants sourds : le refus d'oraliser vient souvent à un âge où le sujet cherche à affirmer son identité. À la seconde question, je répondrais par la négative : avant tout, du fait que la surdité n'est pas une impossibilité de parler, l'enfant a la capacité d'oraliser, et, aussi, du fait que ce silence n'est pas un silence d'inhibition étant donné qu'une personne sourde s'exprime par les gestes. Ce silence n'empêche pas le langage.

Si j'ai précisé « *silence imposé « par un élément extérieur »* », c'est dans le but de les différencier des silences que le locuteur peut lui-même s'imposer, même inconsciemment. Poursuivons en détaillant un terme « effleuré » jusqu'ici : l'inhibition.

2.1.2.3. « Re-tenir » sa langue

a) Inhibition involontaire

Sandor Ferenczi et Karl Abraham, deux psychanalystes connus de Freud, interprètent le refus du patient de parler comme la manifestation d'un désir érotique anal. Ils relient le fait de retenir ses mots à celui de retenir ses selles. Le silence est alors rapproché d'une fermeture des orifices qui retiennent une décharge de parole. Nous pouvons aussi faire le lien avec la partie « du tabou à l'inhibition » dans la partie théorique de ce mémoire qui parle des possibles causes à l'inhibition : par exemple, le refus de l'interdit de la loi du père, la crainte de manipuler la langue, la crainte de se tromper, la peur de ne plus correspondre au désir de l'autre, l'inhibition face à l'impossibilité de pouvoir tout dire, entre autres raisons. Dans son livre *Inhibition, symptôme et angoisse*, Freud (2005, p.3) définit l'inhibition comme « une restriction normale d'une fonction », elle peut être « un simple abaissement de la fonction ». Alors qu'un symptôme est une modification inhabituelle d'une fonction. Par le terme fonction, Freud entend, par exemple, la fonction de l'alimentation, de la locomotion, de la parole, la fonction sexuelle, etc,... . Dans l'inhibition, quelquefois, le sujet s'inhibe consciemment par précaution contre une angoisse. Si nous prenons l'exemple de l'inhibition de la fonction de la parole, Freud mentionne divers procédés qui peuvent être utilisés pour restreindre cette fonction : une inhibition pure d'une absence de désir de parler, une détérioration dans l'exécution de la parole, le fait que celle-ci soit rendue particulière ou modifiée, la prévention voire même l'interruption de la parole par développement d'angoisse et, enfin, une réaction qui arrive après une parole prononcée et qui proteste contre celle-ci en voulant défaire ce qui est advenu. Des inhibitions peuvent être des auto-punitions quand le sujet juge que ses paroles ne sont pas dignes. Délimiter l'inhibition du symptôme est difficile. Toute inhibition que le sujet s'impose pour contrer une angoisse peut devenir un symptôme. À travers les données statistiques, l'enfant se fait souvent représenter par son symptôme comme étant l'élément d'un ensemble : un enfant qui ne parle pas se fera étiqueter sous son symptôme comme faisant partie de l'ensemble « enfant mutique ». Mais, un symptôme peut aussi être pris comme la réponse singulière qu'a trouvée un sujet pour témoigner de quelque chose qui n'a pas fait sens pour lui dans son vécu. En orthophonie, le symptôme de l'enfant peut être son silence, son mutisme. La demande des parents est alors de « faire parler l'enfant ». Mais, en tant qu'orthophoniste, nous devons écouter son symptôme dans ce qu'il a à dire. Que l'enfant exprime ce qui « cloche » pour lui par son mutisme, son bégaiement, ou bien encore une difficulté de lecture, ce sont des symptômes qui viennent parler

d'une vérité inconsciente à entendre. Nous avons déjà évoqué le silence comme symptôme dans la partie théorique de ce mémoire.

Un orthophoniste mentionne ce silence d'inhibition avec le silence de l'enfant « *qui ne veut (peut) pas lâcher ses paroles* ». Au contraire du silence qui répond par un refus de parler, l'enfant inhibé n'est pas libre de ce choix de ne pas parler. Un enfant inhibé ne « veut » pas parler, pour des raisons inconscientes au-delà de sa propre volonté, ce qui revient à dire qu'il ne peut pas parler. L'angoisse l'en rend incapable, par exemple. « *L'enfant est comme paralysé* » dans son silence. « *Il faudra respecter ce silence pour qu'une parole authentique survienne* ».

Vignette clinique :

- Originaire des pays de l'Est, D. est arrivée en France avec sa mère. Cette dernière dit qu'ils sont venus en France pour le handicap de D. « *qui ne parle pas à la maison* ». La mère vient donc au CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) avec cette demande de « rendre » la parole à sa fille. La famille a des problèmes de papiers et donc des difficultés pour trouver sa place en France. Difficultés dont D. peut se sentir responsable : selon la mère, elle est « *la raison de leur venue en France* ». Par rapport à certains propos de la mère, nous avons émis l'hypothèse que celle-ci se représente le handicap de D. comme une moyen d'avoir des papiers français et d'être intégrés. Nous pouvons observer que, lorsque D. arrive avec sa mère, la petite fille reste figée et silencieuse, près d'elle. La mère parle beaucoup et a des attentes très fortes par rapport aux professionnels du CAMSP. Elle se plaint beaucoup du mutisme de sa fille. D. a donc peu de place pour parler face au flot de paroles de sa mère. C'est donc à travers son symptôme, « *elle ne parle pas* », que D. existe aux yeux de sa mère. Parler devant sa mère serait décrédibiliser sa demande que sa fille parle. Ainsi, D. prend cette demande au pied de la lettre et se tait en présence de sa mère. Mais, au CAMSP, une fois sécurisée, D. est une petite fille qui aime prendre la parole. Les professionnels n'ont pas du tout le même avis que la mère. Comme D. venait régulièrement en taxi, les professionnels n'avaient pas eu l'occasion de revoir souvent la mère et D. ensemble. C'est lors d'un spectacle qu'ils ont constaté que D., alors en présence de sa mère, redevenait une petite fille figée et silencieuse. Son mutisme peut être interprété comme un silence qui protège sa mère. Ce silence montre que D. n'a pas sa place de petite fille dans la famille, mais, en même temps, nous pouvons penser que ce silence est une façon pour elle d'essayer de prendre la place par laquelle elle existe au yeux de sa mère : celle de se taire.

b) Censure et évitement

Ce silence n'est pas celui de l'inhibition involontaire, dans le sens où le sujet choisit volontairement de se taire. Ce silence de la censure n'est pas adressé à un autre comme signifiant dans l'échange, il est par exemple « *celui d'éviter de dire un mot parce que celui-ci est grossier ou jugé tabou* ». Comme le premier silence de Freud dans l'oubli de *Signorelli* (partie théorique), Freud censure ce qu'il allait dire car il juge que ces paroles seraient déplacées. De même, « *comme dans le jeu « taboo », où il s'agit de faire deviner un mot avec des définitions et où le joueur doit éviter de dire le mot qu'il doit faire deviner* ». Ce silence est aussi celui de la personne qui bégaye et qui évite certains mots, qu'elle sait difficiles à prononcer pour elle. Aussi, le silence de prudence de celui qui « *se protège et ne dit pas tout quand l'autre en face est trop intrusif et que sa parole peut être trahie, sur-interprétée, quand il y a danger à délivrer* ». Ce silence est donc celui du secret tu, retenu, volontairement. Un autre silence mentionné dans le questionnaire peut appartenir à cette catégorie : « *le silence de politesse* ». Ce silence est celui qui résulte du fait que, d'un point de vue éthique, nous ne disons pas tout ce que nous pensons à l'autre.

Dans l'oubli de *Signorelli*, Freud, par son silence de censure, ne demande pas à son interlocuteur de verbaliser le mot qu'il juge tabou, au contraire, le but est que ce dernier ne s'en rende pas compte. Ainsi, ce silence de censure se soumet à un interdit de dire, que le sujet peut s'imposer lui-même.

Il s'agit donc ici de vouloir dire, de s'autoriser, ou non, à dire. À la différence du silence de l'inhibition de l'enfant, perçu par l'orthophoniste comme une parole tu, le silence de l'évitement est une parole non-dite dont seul le locuteur a la connaissance. Quand l'enfant évite de prononcer certains mots, à moins de le deviner par quelques indices, l'orthophoniste ne s'en rend pas obligatoirement compte. Dans le silence de l'inhibition pure, l'enfant peut aussi s'interdire de dire, mais cette inhibition amène à une absence de parole. Alors que, dans le silence qui évite de dire, les paroles non-dites sont « remplacées », substituées par d'autres. Certes, la parole peut apporter une satisfaction, une jouissance, mais elle peut aussi être source d'angoisse et de frustration. Revenons à ce que nous avons noté dans la partie théorique de ce mémoire : nous ne parvenons jamais à dire ce que nous voulons vraiment dire. L'enfant inhibé peut avoir l'intention de dire, mais n'y parvient pas, par peur ou par frustration. En effet, la frustration de ne pas pouvoir tout exprimer par les mots peut avoir deux rôles opposés : un rôle moteur qui pousse l'enfant à continuer d'essayer de dire, ou bien, un rôle inhibiteur, qui empêche la parole.

La langue a des règles, et comme toutes règles, celles-ci sont vécues différemment selon chaque sujet : chacun de nous s'impose une censure, se donne des règles sur les paroles qu'il juge « inappropriées » dans une situation donnée.

Vignette clinique :

• B., une jeune fille de 10 ans, vient avec ses parents pour un bégaiement qui ne s'entend pas, ou très rarement. La jeune fille s'en plaint, mais les parents et l'entourage disent pourtant ne pas entendre le bégaiement. Ses parents précisent qu'ils l'ont entendue bégayer pour la première fois à 3 ans, que « *ça revenait de temps en temps, mais de moins en moins* ». Au fil des séances, et selon ce que B. nous dit, nous pouvons parler de bégaiement masqué. La jeune fille maîtrise en permanence ce qu'elle veut dire, prépare ses phrases à l'avance, pour éviter de bégayer. La forme des mots prime sur le contenu de ce qu'elle souhaite dire. Elle parle peu. Sa mère dit : « *le silence me glace* » et qu'elle se sent responsable de l'ambiance à la maison. Ses parents notent qu'ils ont toujours été exigeants au niveau scolaire, et que, aujourd'hui, c'est leur fille, elle-même, qui se met beaucoup de pression pour « *réussir* ». Jeune fille effacée pendant la séance, ses parents parlent à sa place.

Abordons ensuite les silences « *de réactions* ». Ce silence est causée par une émotion, ressentie par un sujet, suite à une situation, une parole, un geste, « extérieur » à lui, et auquel il a été sensible.

2.1.2.4. *Sous le coup de l'émotion*

a) Tristesse

Un sujet « *a besoin de temps pour reprendre de la contenance face à une situation qui le rend triste* », « *un enfant est au bord des larmes et il ne peut plus parler* », « *la tristesse des parents les empêchent de dévoiler quelque chose de leur vécu* ». La tristesse est un sentiment qui peut accabler un sujet. « Accabler » vient du latin *adcatabolare* qui signifie « action de jeter sur » : quelque chose est jeté sur le sujet sans qu'il ne puisse agir dessus. Il ne peut que réagir à ce qui le touche en se taisant.

b) Empathie

Le silence d'empathie de l'orthophoniste est à distinguer de celui de la tristesse. « *Quand l'enfant lâche quelque chose sur sa vie, sur un ressenti personnel, qui peut être triste* », l'enfant est triste, l'orthophoniste peut l'être aussi, mais nous parlerons d'empathie. L'orthophoniste est alors sensible aux sentiments éprouvés par l'enfant. Ce silence est « *un silence d'accueil : quand une parole lourde est dite dans le bureau, l'accueillir par un silence bienveillant peut être plus apaisant qu'une parole maladroite souvent* ». Le silence d'empathie n'accueille pas seulement la parole, mais aussi le silence : par exemple « *les temps où une personne aphasique nous regarde profondément (temps de conscience ?) en nous prenant la main, temps chargés d'émotions, pas vides de sens, pas vains, des moments forts. Parfois les plus forts d'une relation établie depuis des mois. Le regard vient alors pallier une parole absente* ». Certes, si les dires, ou les silences, touchent l'autre profondément, personnellement, l'empathie peut devenir tristesse.

c) Sidération

Le silence peut exprimer la sidération : « *suite à une information, à un diagnostic, le patient (ou les parents) est sidéré, il doit « digérer »* ». L'enfant, ses parents, l'orthophoniste, toutes ces personnes peuvent être sidérées face à une annonce ou un événement bouleversant, intense en émotions. Le silence de sidération peut être bref, immédiatement consécutif à la nouvelle, ou bien il peut durer dans le temps. Cet état de sidération prouve que la nouvelle a provoqué un traumatisme pour le sujet : un silence de sidération qui dure peut devenir un silence d'inhibition.

Le silence de surprise est, en quelque sorte, un silence de sidération. La sidération est proche de la surprise, mais elle s'en distingue sur plusieurs points : la sidération peut être une réaction brève (proche de la surprise alors), non intégrée psychiquement, mais elle peut aussi être une réponse à cette réaction et durer plus longtemps. Comme le dit un orthophoniste, « *ces silences de sidération en disent long après une révélation douloureuse* », ou une révélation intense (ce peut être une joie intense). En effet, un sujet peut rester longtemps en état de sidération, alors que la surprise est une réaction brève, non intégrée psychiquement : elle peut se répéter, mais ne dure pas dans le temps.

Parfois, face à une situation angoissante, l'enfant ou l'orthophoniste ne peut pas faire autrement que de se taire, momentanément. Ce silence exprime une peur qui empêche toute parole, qui paralyse. Par exemple, « *quand l'orthophoniste s'approche trop de l'enfant* », ou bien quand « *l'enfant fait le lien avec l'école et a tellement peur de l'échec ou de ce que l'orthophoniste va lui*

demander qu'il ne peut plus parler ». Dans cette catégorie des silences qui expriment la peur, peut se situer « *le silence de la peur de bégayer* ». Dans cette situation, ce n'est pas le silence qui est vécu comme angoissant, c'est le fait de prendre la parole et de bégayer.

Si une angoisse s'installe plus longuement dans le temps, et empêche de parler, il sera, là aussi, question du silence de l'inhibition. En effet, une peur brève dans le temps et réactive à une situation, et une angoisse qui dure, se différencient notamment par le fait que le développement de la phobie engage la formation d'un symptôme comme processus de défense contre les dangers extérieurs menaçant pour un sujet.

2.1.2.5. *Incompréhension*

Reprenons les réponses des orthophonistes pour appuyer notre raisonnement concernant les silences de l'incompréhension :

- « *L'enfant ne comprend pas et n'ose pas le dire. À nous d'interpréter ce silence comme tel (mimiques faciales) et de lui demander s'il a compris, ou de reformuler* ».
- « *Il ne trouve pas les mots, ne comprend pas la question ou ne sait pas rebondir → bris d'interaction → gêne et angoisse* »
- « *L'enfant ne comprend pas ce qu'on veut de lui, pourquoi il est là, ce silence demande « que me veut-il ? »* ».

Ces réponses nous montrent bien que le silence de l'incompréhension est un silence qui demande. Dans ce cas, pourquoi le mettre dans cette partie ? Le silence de l'incompréhension peut entraîner une demande, mais n'en est pas une en lui-même. Ce silence de l'incompréhension, qui signifie que le sujet ne comprend pas quelque chose, est bref et non adressé à l'interlocuteur, en premier lieu. C'est son prolongement qui peut devenir une demande : « expliquez-moi », « que me veut-il ? » (par exemple). Un sujet est parfois silencieux parce qu'il ne comprend pas, sans que son interlocuteur ne s'en rende. Il n'y a pas de demande ici, il y a incompréhension.

Le silence dû au fait qu'un interlocuteur ne parle pas la même langue que le locuteur, est un silence d'incompréhension de la langue. Ce silence premier d'incompréhension est souvent prolongé ensuite par un autre silence signifiant, lui, une demande faite au locuteur de répéter ou de dire autrement, de « faire quelque chose ».

Un autre orthophoniste dit que « *la barrière de la langue peut être une bonne excuse pour certains parents d'origine étrangère qui ont « la flemme » de chercher leurs mots* ». Soyons prudents à ne pas faire de généralisations, tout silence dû à une barrière de la langue n'est pas « *une bonne excuse* » pour ne pas prendre la parole.

« Que me veut-il ? » : l'enfant ne comprend pas toujours pourquoi il vient nous voir. Mais, il ne s'agit pas de lui expliquer, mais de lui poser la question, pour qu'il se la pose à son tour. Il comprendra sa place au fil des séances quand il aura saisi ce qui se passe pour lui.

Quelquefois, la parole d'un locuteur est « silencieuse » pour celui qui l'écoute, et qui n'en comprend pas le sens.

2.1.2.6. Les silences « bruyants »

Deux silences ressortent des réponses des orthophonistes :

- « *Le silence du brouhaha : on se sent comme sourd à toute information tellement il y a du bruit* ». Ce bruit rend la parole silencieuse. « *Il est difficile de parler, de réfléchir, dans le bruit* ». Ce bruit impose le silence.
- « *Le silence d'une parole qui ne fait pas sens pour l'orthophoniste* » : le silence que représente, pour le praticien, le « jargon » propre à un enfant. Le praticien ne comprend pas ce que dit l'enfant, en référence à ses propres représentations de la langue. Mais, si ce jargon fait silence pour l'orthophoniste, cela ne signifie pas pour autant que l'enfant ne dit rien. Ce jargon n'est pas silencieux : il a un sens pour l'enfant.
- Ce peut être aussi le « langage silencieux » de l'enfant autiste (en référence au *monde silencieux* de Temple Grandin analysé par Gilles Chatenay dans son livre *Symptôme nous tient*, 2011).

Vignettes cliniques :

• A. est un enfant autiste de 9 ans. Son discours utilise des signifiants qui semblent collés à un seul signifié (pour un signifiant, un signifié). Cet enfant parle beaucoup des personnages et des histoires de dessins animés. Il nous raconte l'histoire de Jean de la lune. L'orthophoniste lui propose : « *et si on racontait l'histoire de Jean de la terre* » ? A. répond un « non » catégorique et dit « *ça ne peut pas, ça ne peut pas être Jean de la terre parce que c'est Jean de la lune, la lune c'est pas la terre* ». Il écrit l'histoire d'un dessin-animé dont il parle souvent. Dans ce dessin-animé, il y a une poupée « *muette* », qui a la bouche cousue et qui ne parle pas. L'orthophoniste propose à A. de jouer le rôle de la poupée et elle commence à la faire parler. A. ordonne alors sur un ton angoissé : « *arrête tout de suite de faire parler la poupée, elle ne peut pas parler, elle a la bouche cousue* ».

Il répète souvent un même mot tout au long d'une séance, « *c'est extraordinaire* ». Il ne l'emploie pas toujours relié à un sentiment positif, son visage est très figé, l'intonation est neutre, ce signifiant est comme « plaqué » à la situation, et donne le sentiment de ne rien dire sur ce que ressent A. . Dans cet exemple, le sujet semble s'effacer derrière les signifiants. Le discours ne donne aucune liberté à A. , il semble « exclu » de sa place de sujet de l'énonciation. Son discours est univoque, comme si l'implicite y était absent, rien ne se lit entre les lignes.

- N., petite fille de 3 ans : première rencontre en présence de sa mère, N. utilise des signifiants que nous ne comprenons pas. Cependant, contrairement à l'exemple précédent, il y a une prosodie, des intonations, et une jouissance dans son discours. Pour elle, ce qu'elle dit a un sens. Et c'est ce sens que nous devons essayer d'écouter. Nous laissons N. dérouler sa parole pendant qu'elle manipule des personnages dans une maison : notre silence lui permet alors de mettre son propre sens aux scènes qu'elle joue. Seconde séance, N. accepte de venir sans sa mère, elle demande à reprendre la maison avec les personnages. Elle nous raconte alors une scène qu'elle joue sans « jargonner » : cette deuxième séance questionne l'absence de la mère et confirme qu'un jargon propre à l'enfant, que l'orthophoniste ne comprend pas, n'est jamais pour autant hors sens.

2.1.2.7. *Une élaboration de la pensée*

a) Réflexion et pensée

Nous avons déjà abordé ce silence dans la partie concernant les silences d'attente : l'orthophoniste, ou l'enfant, est en attente pendant que l'autre prend le temps de réfléchir au questionnement qu'on lui a « injecté ». Le silence de la réflexion est celui « *de l'enfant qui construit sa pensée, réfléchit* ». Rappelons que Pythagore soumettait ses disciples à huit ans de silence pour réfléchir sur eux et sur les connaissances du monde. Dans les réponses au questionnaire, nous retrouvons aussi les termes d'« *élaboration d'un raisonnement* », « *temps de latence* », « *mobilisation de la pensée* », « *recherche* », « *concentration* ». Cette réflexion peut être celle de l'enfant, ou celle du praticien, « *quant à ce qu'il doit répondre ou la manière de réagir dans une situation donnée, en anamnèse avec les parents* » par exemple, ou bien « *le silence quand l'orthophoniste réfléchit au fait d'arrêter ou non la séance* ». Je réalise, en écrivant, que lorsque le praticien écoute et observe, son silence est aussi celui de la réflexion. Le silence de l'écoute est donc, à la fois, une demande adressée à l'autre de poursuivre, en même temps qu'il est un temps de réflexion pour celui qui écoute. En effet, l'orthophoniste qui écoute les dires d'un enfant, réfléchit à

ce que l'enfant dit vraiment à travers son discours. À l'aide de sa sensibilité, de son ressenti et de ses assises théoriques, un praticien doit avoir pour but, non de répondre à une demande explicite, mais d'écouter le désir de l'enfant caché derrière la demande des parents. Don et demande sont liés, le praticien doit donner de lui, même s'il ne connaît pas la véritable demande.

Une question posée par l'orthophoniste à l'enfant peut précéder ce temps de silence pendant lequel l'enfant réfléchit. Cette question n'est pas toujours exprimée en mots, elle peut aussi être posée en silence. Dans tous les cas, cette question va permettre à l'enfant de penser, d'effectuer une opération mentale. Une question n'a pas toujours pour objectif d'obtenir une réponse, elle peut être un « faux terme » à une conversation, pour permettre à l'enfant de continuer de penser. Il y a un avant, la question, et un après, ce que la question a modifié pour l'enfant. Laisser l'enfant réfléchir, élaborer sa pensée, c'est le rendre capable d'être autonome et de penser par lui-même. Mais un silence de réflexion n'est pas toujours causé par une question de la part d'un autre, il est causé par le fait que le sujet se pose une question et y réfléchit.

Je placerais dans cette catégorie le silence du stagiaire qui observe et écoute. Son silence est un silence de retrait qui lui donne une position d'observateur qui peut réfléchir à ce qu'il voit et entend (ou bien à autre chose, dans ce cas, sa pensée s' « échappe »...). La place du stagiaire est une place silencieuse : un stagiaire est présent, se présente à l'enfant, il fait partie de la séance, mais, reste comme « en arrière plan » de la scène qui se tourne. Et, du fait qu' il soit extérieur à ce qui se joue, son silence ne pose pas question à l'enfant. Le stagiaire est présent dans la pièce, mais la séance reste celle de l'enfant avec son orthophoniste. Certains stagiaires peuvent vivre plus ou moins bien ce silence, il permet d'accepter de se taire pour laisser la place à l'enfant.

b) Réflexion et action

Pendant qu'un enfant, ou un orthophoniste, écrit, dessine, fait une activité manuelle, il pense, à l'activité ou à autre chose (l'écriture et le dessin ne nécessitent pas toujours de réfléchir, dans leur processus). Un orthophoniste parle du « *silence du « faire » pendant que l'enfant écrit, dessine ou fait un jeu* ». Nous développerons ce silence de réflexion plus loin dans le mémoire, dans la partie « Précisions apportées à l'analyse de contenu ».

Côté praticien, un participant parle du silence de l'installation : « *silence de début de séance, quand je prépare le dossier, silence de « mise en route » pendant que l'enfant s'installe* ».

L'action accompagne ici le silence, mais, ne serait-elle pas parfois un moyen trouvé pour y faire face ? Rappelons-nous l'exemple du frère de Moïse (partie théorique « Le silence en religion ») qui décide de fabriquer un veau d'or pour faire taire le conflit intérieur que lui impose un

long silence de la part de Dieu. L'action est ici la conséquence du silence : elle comble le vide imposé par ce dernier. Par exemple, l'enfant, ou le praticien, fasse à un silence qui engendre un malaise, se met à manipuler quelque chose. Ce silence est également un silence qui permet d'écouter ce qui se passe autour.

Vignette clinique :

- Première rencontre avec une petite fille de 4 ans et ses parents : ses parents ont remarqué un bégaiement chez leur fille. Pendant une heure de séance, l'orthophoniste pose des questions aux parents concernant l'enfant, son quotidien, son bégaiement. La petite fille ne répond pas aux questions que l'orthophoniste lui pose, elle se met en retrait et joue. Pendant que ses parents et l'orthophoniste parlent ensemble, elle fait des puzzles : sa réflexion porte sur ses derniers, mais, pas seulement. Un enfant qui manipule, entend en même temps tout ce qui se dit autour de lui, et d'autant plus si ça parle de lui. Son silence est un silence qui écoute que « ça parle d'elle ».

Ces différentes catégories ne représentent pas une liste exhaustive, ni objective, des silences qui peuvent être présents au cours d'une séance d'orthophonie. Je les ai classés d'après mes interprétations des réponses au questionnaire. Et, parmi toutes ces réponses, le terme qui est apparu le plus souvent associé au silence est : l'angoisse.

2.1.3. *L'angoisse causée par le silence*

2.1.3.1. *Au quotidien*

Avant de préciser la notion de silence angoissant en orthophonie, nous allons élargir notre propos à l'angoisse que le silence peut provoquer dans des situations rencontrées à d'autres moments de la vie. Bien sûr, en gardant à l'esprit l'idée de faire du lien : ce n'est pas l'orthophoniste, ou l'enfant qui vient en orthophonie, qui ressent de l'angoisse, c'est le sujet dans tout ce qu'il est, donc, au quotidien.

Dans notre société, contrairement aux sociétés nordiques ou amérindiennes, le silence est source de malaise : quand l'un se tait, l'autre parle. Au Canada, le temps de silence entre deux tours de parole dans un échange est plus allongé qu'en France : ce qui vaut bon nombre d'incompréhensions entre touristes et autochtones.

Quand le silence remplit tout l'espace d'une pièce, nous imaginons parfois que l'autre nous parle alors qu'il n'en est rien : « tu as dit quelque chose ? ». Cette courte hallucination montre bien qu'un sujet attend de l'autre qu'il parle. Cette question n'est alors rien d'autre qu'une demande : « parle-moi ». Un silence peut porter la parole à son comble en révélant son absence, et, cela, par le simple fait qu'elle manque. Nous désirons ce dont nous manquons, de même, une parole n'est jamais plus désirée que dans un silence.

Les arts martiaux traditionnels enseignent le silence comme arme inattendue pour désarmer l'autre. Là où l'autre espérait un partenaire possible pour le déchaînement des passions, il ne trouve finalement qu'un silence, une parole « muette » qui n'en est pas moins productive d'effets. Le silence est une suspension du temps qui renvoie le sujet à un vide intérieur angoissant. Comme nous l'avons développé dans la partie théorique de ce mémoire avec *Le thème des trois coffrets*, le silence renvoie à la mort. Et la mort effraie, autant qu'elle fascine. Rappelons-nous Mélisande la silencieuse : son silence angoisse Golaud autant qu'il l'attire. La vérité cachée de Mélisande le déstabilise et c'est pour cela qu'il veut tout savoir.

Le silence renvoie à deux inconnues angoissantes qui fascinent depuis toujours : l'avant-parole et l'après-vie. Les enfants sauvages, qui ne parlaient pas, ont été souvent objets du pouvoir scientifique, c'est le cas de Victor de l'Aveyron. Docteur Jean Itard (2009, p.24-25) dit dans ses écrits que *« beaucoup de curieux se faisaient une joie de voir quel serait son étonnement quand il découvrirait la capitale et beaucoup crurent que l'éducation de cet individu ne serait l'affaire que de quelques mois, et qu'on l'entendrait bientôt donner sur sa passée les renseignements les plus piquants »*. Ils voulaient le pouvoir de le faire parler, attirés par cet enfant « avant-parole ». Aussi, l'homme n'a jamais cessé de questionner l'idée de vie après la mort, comme une parole qui surgirait du grand silence. Le silence, en même temps qu'il représente le langage au « degré zéro » (Itard), est accompagné d'un vide insupportable. Son intemporalité donne le sentiment à l'interlocuteur de tomber en une « chut » sans fin.

a) Une vérité qui blesse et qui dérange

Comme nous l'avons déjà mentionné concernant Mélisande, Golaud souhaite découvrir la vérité qu'abrite son silence. La vérité peut faire peur, par le refoulement, le sujet éloigne de sa conscience les pensées qui lui seraient désagréables.

Rappelons l'exemple du silence de résistance de l'analysant : le sujet n'est pas toujours maître de son silence, le silence comme effet de langage est un effet de vide, un vide qui le fait

apparaître comme pure structure du langage. Selon Lacan, le silence n'est pas vide car il parle du phallus en tant qu'objet manquant : objet qui peut être présent dans la parole mais qui ne dira jamais rien. Parler du manque ce n'est pas parler du rien, et, le sujet peut être angoissé de constater que son silence parle de sexe. Wittgenstein, lui, n'est pas effrayé par sa vérité, mais par l'impossibilité de pouvoir la dire. Pour cela, Wittgenstein se tait, il laisse un « trou ». Parler, c'est déjà accepter un manque dû au fait de ne jamais pouvoir tout dire, se taire serait donc se confronter directement à cette perte. Face à ce *manque-à-dire*, l'inconscient peut être perçu comme un recours : la vérité du sujet est passée sous silence. L'essentiel est alors silencieux. En faisant silence, le sujet s'adresse donc à l'autre pour lui signifier cette place vide : la castration originelle qui a fait de lui un *parlêtre* désirant, mais manquant.

b) Angoisse de castration

Si le silence effraie, n'est-ce pas parce qu'il nous renvoie au manque originel ? À la castration introduite par le père ? Dans son livre *Inhibition, angoisse et symptôme*, Freud (2005,p.9) dit que « *l'angoisse apparaît donc comme une réaction à l'absence éprouvée de l'objet et il s'impose à nous comme analogie que l'angoisse de castration a aussi pour contenu la séparation d'avec un objet hautement estimé et que l'angoisse la plus originelle fit son apparition de la séparation d'avec la mère* ». Selon lui, « *cet état d'affect ne peut être éprouvé que par le moi. Mais en revanche il est fréquent que les processus qui donnent au moi l'occasion du développement de l'angoisse se préparent dans le ça* » (c'est-à-dire l'inconscient). Le silence peut réactiver nos angoisses les plus primitives et refoulées de perte, mais, celui qui se tait peut aussi exprimer une position d'autre absolu, non désirant, non marqué par la castration. Par exemple, Jules Cotard, neurologue, a décrit en 1880 le syndrome de Cotard. Ce syndrome associe des idées de négations d'organe (le sujet pense ne pas avoir de bouche, d'orifices) voire de négation du corps entier. Le sujet pense parfois être déjà mort. Ce syndrome est souvent accompagné d'un mutisme qui rejoint ici la négation. Ce sujet apparaît comme un sujet sans désir, sans manque, « plein », qui refuse la loi du père jusqu'à se nier entièrement. Ce cas est extrême mais nous montre bien qu'un silence peut confronter l'interlocuteur à un « trop plein », à une absence de manque d'un autre qui n'a pas vécu la castration symbolique. Cela peut être source d'angoisse tout autant que la réactivation de la castration.

→ Exemple de l'autisme et de la surdité :

Nous retrouvons chez l'enfant autiste un silence rempli d'une parole non advenue : il manque le manque. Et, même si l'enfant autiste parle, les signifiants de l'autre ne font pas sens pour lui, ils s'articulent et restent « lettre morte ». Dans son livre *Au bord de « le nuit sereine » : quelques réflexions sur l'autisme*, F.-D. Villa (1985, cité par Nasio, 2001, p.213), psychanalyste, dit : « *Je ne sortirai du silence que dans l'espoir de donner la parole à un autre rencontré dans une absence de rencontre, à un autre qui a gardé en moi la présence silencieuse de l'énigme. Dans une non-rencontre, la valeur d'énigme du langage est portée à son extrême* ». Ces propos prouvent à quel point le silence de l'enfant autiste fascine autant qu'il angoisse. Comme nous le disions avant, il nous renvoie à une répétition de l'expérience de l'origine où l'Autre maternel se constitue par le fait qu'il manque momentanément à l'appel. En cela, le thérapeute peut ressentir un vide, son vide. Mais, cette peur s'accompagne d'une fascination : il suffit de prononcer les mots « enfants autistes » pour que surviennent un cortège d'images. De lui, on parle parfois comme d'un magicien omnipotent en prise directe avec quelque chose qui nous échappe. On le croit exempt de la nécessité de l'illusion de la communication. Son mutisme nous impressionne, nous fait parler.

Il en est de même pour un sujet entendant face à une personne sourde. Comme nous l'avons déjà dit, nous attendons de notre interlocuteur qu'il nous entende et nous réponde. Or, la personne entendante peut interpréter cette absence de réponse comme une non reconnaissance de sa personne. Ce sentiment peut être ressenti plus ou moins fortement selon chaque sujet et son vécu de la castration symbolique. Face au silence de l'enfant sourd, la parole de l'autre défaille et tombe dans un vide angoissant. Le fait de se sentir exclu par une personne sourde peut mener un sujet entendant à préférer penser que celle-ci refuse de répondre plutôt que d'imaginer qu'elle n'a pas entendu. Les propos défendus au congrès de Milan montrent bien que les défenseurs de la méthode oraliste avaient peur de la langue gestuelle, et, donc, en réalité, peur de la surdité et de la castration qu'elle rappelle. Il fallait que l'autre oralise. Parallèlement à l'angoisse de castration, nous retrouvons aussi, avec la surdité, le phénomène de fascination qu'elle suscite : la personne sourde, qui « présente » l'objet-voix (partie théorique), est imaginée comme support d'une jouissance absolue dont est privée la personne entendante. La personne sourde est parfois fantasmée comme « sur-entendante », un « Big Brother » capable de détecter l'au-delà des choses. Cette pensée nous prouve que notre angoisse nous donne le besoin de restaurer l'autre dans une position quasi-divine, de présence et d'écoute absolue.

c) «Idéalisme orthophonique »

Nous avons tous nos propres idéaux, nos propres ressentis, nos propres angoisses, face à un enfant qui ne parle pas. Derrière le terme « orthophonistes », c'est de sujets parlants, d'êtres humains, dont il est question. Certains veulent absolument faire parler l'autre, d'autres acceptent son silence. En tant qu'orthophoniste, il ne s'agit pas de refuser l'angoisse, mais de ne pas nier qu'elle est présente en nous : il s'agit d'avoir conscience que, justement, nous n'avons pas conscience de tout ce qui se « joue » pour nous, en nous. Le contre-transfert est la somme des affects suscités par le patient chez l'orthophoniste : le praticien peut être amusé, séduit, intéressé, ou bien, au contraire, se sentir agacé, impuissant, ou encore, saisi d'ennui. Nous ne pouvons empêcher ce contre-transfert, même s'il est parfois source de sentiments désagréables, mais nous devons plutôt nous en servir comme un point de départ pour apprécier la situation dans laquelle nous nous trouvons avec l'enfant, et nous interroger sur, ce qui est initialement, un ressenti, pour le transformer en représentations et pensées. En d'autres termes, ces sentiments doivent être reconnus, acceptés et travaillés, pour que leur valeur soit appréhendée et produise du changement. Et, même si nous n'avons pas toujours conscience du pourquoi nous ressentons cela face à tel enfant, il s'agit d'être conscient que notre jugement est en permanence entravé par nos ressentis personnels.

Les orthophonistes, en tant que personnes, ont des idéaux. Et, les peurs internes au sujet peuvent le rendre aveugle ou sourd à l'enfant présent en face de lui. Un orthophoniste est étymologiquement celui qui permet de « parler droit », alors, le silence peut réactiver cette peur de ne pas bien faire son métier. L'orthophoniste, sensible à « la belle langue », peut prendre au pied de la lettre la demande qui est celle des parents, ou de l'école, de « faire parler l'enfant », allant alors jusqu'à prendre une position de maître. Certaines personnes ne se sont jamais autorisées à rater, et peuvent alors ressentir de la culpabilité, voire de l'échec, face à un silence. Cette forte exigence vis-à-vis d'eux-mêmes remet en question leur sentiment d'identité quand tout ne se passe pas comme ils le souhaitent. Cette angoisse de ne pas être à la hauteur peut amener l'orthophoniste à trop parler.

d) Une logorrhée rassurante

Face à l'angoisse du silence, certains sujets ne cessent de parler. Comme pour les sujets inhibés qui ne font pas le choix de se taire, ceux-là ne font pas le choix de trop parler, ils ne peuvent s'en empêcher. Karl Abraham, psychanalyste, nous parle de ces sujets « trop bavards » dans son livre *Contribution de l'érotisme oral à la formation du caractère* : « curieux déplacement à l'intérieur du domaine oral. Leur ardent désir de satisfaction par succion s'est transformé en un

besoin de donner par la bouche. Besoin de tout obtenir mais surtout de tout donner. L'essentiel de leur contact avec les autres s'effectue sous forme de décharge orale. La décharge d'une tension se fait par la parole. L'action de parler se substitue à l'action des ouvertures du corps, les mots deviennent des substituts de substances corporelles » (Abraham, 1924, cité par Nasio, 2001, p.73).

2.1.3.2. En orthophonie

Ci-dessous, une liste des réponses à la seconde question : « quels sont, selon vous, les différents silences ? ». Toutes ces réponses parlent de l'angoisse comme conséquence de certains silences évoqués précédemment :

a) L'angoisse de l'orthophoniste :

→ Face à une demande :

« Le silence de l'angoisse lorsque l'enfant nous donne une réponse inattendue, ou nous pose une question que l'on ne comprend pas. Ces silences sont pénibles, involontaires, on peut les ressentir de manière coupable » : l'angoisse ici est celle de l'orthophoniste face à son propre silence de surprise ou d'incompréhension. Dans cet exemple, l'orthophoniste réfléchit à ce qu'elle peut dire, et, ce silence de réflexion, devant le silence de l'enfant qui attend, devient source d'angoisse. Un orthophoniste note le « *silence où on s'interroge soi-même sur ce qu'il se passe et sur la meilleure façon de réagir* ». Ici, le praticien angoisse, il interprète le silence de l'enfant comme une attente de réponse de sa part, et se sent responsable, coupable de se taire, de ne pas trouver les mots. L'orthophoniste s'impose de devoir parler. Et si le praticien s'imposait parfois de se taire ?

→ En attente d'une « réponse » de l'enfant :

« L'attente est d'abord celle de l'adulte et de l'environnement. L'orthophoniste peut désirer que l'enfant parle au point de ne pas supporter l'attente », « pendant le silence de réflexion de l'enfant, et donc d'attente pour nous, il peut être très dur de ne rien dire tant on veut le guider ou l'aider dans sa réflexion, combler le vide », « ces silences, parfois désagréables, laissent le temps à l'évocation du sujet de se faire ». Ces réponses montrent que le silence de l'attente est souvent source d'angoisse pour celui qui attend de l'autre qu'il fasse ou dise quelque chose. Il renvoie à la peur du vide ressenti par l'absence de réponse de l'autre.

Dans ce mémoire, j'ai souhaité axer ma réflexion sur les séances avec les enfants et adolescents. Cependant, beaucoup de réponses au questionnaire concernent les personnes adultes aphasiques (ce n'est pas le moment de les taire!).

En voici quelques-unes :

- « *Le silence de l'espoir devant un aphasique : le silence de l'orthophoniste qui attend ce qui va advenir comme parole, comme signe de subjectivité du patient empêché dans sa parole* »,
- « *Plus tard, le patient a pu me donner des indices gestuels, sonores, mimiques, ce qui a débloqué la gêne du silence* »,
- « *Les silences sont moins angoissants car le patient a fait des progrès et est capable de faire comprendre ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas* »,
- « *Silence comme une phase de « test » où j'attendais, en redoutant un peu, une réponse, une réaction du patient aux activités que je proposais* ».

Nous pouvons remarquer que le silence des personnes aphasiques provoque la même angoisse que celui de l'attente d'une réponse face à un enfant « *en manque du mot* ». Enfants ou adultes, aphasiques ou non, c'est du silence dont il est question comme source d'angoisse.

Une autre remarque exprime le sentiment de culpabilité déjà mentionné : « *Déstabilisée, je n'arrivais pas à savoir où j'emmenais ce patient, ce qu'il comprenait ou pas. J'avais constamment l'impression de le mettre en échec* ». Face à la non-réponse de l'autre, l'orthophoniste est dans l'attente. Et, s'ajoute ici le doute de savoir si l'autre va pouvoir répondre. Le praticien exprime la peur de mettre le patient en échec, mais n'est-ce pas, là aussi, l'expression d'une angoisse plus personnelle ? L'orthophoniste, face au silence de son patient, se sent-il en échec par rapport à son rôle de « spécialiste du langage » ? Un orthophoniste emploie le terme « *le silence de l'espoir* » : cela nous montre bien que l'orthophoniste est dans l'attente, et même plus, dans l'espoir, le désir, que l'autre s'exprime, parle. La notion d'espoir est reliée à celle de l'angoisse : plus nous espérons quelque chose, plus nous nous projetons vers ce but, et plus nous angoissons dans notre cheminement vers ce dernier, qui, s'il n'est pas atteint, provoque alors un bouleversement de notre équilibre personnel, de nos exigences. Il en est de même dans toutes épreuves de la vie, ne dit-on pas que les meilleures choses arrivent quand on s'y attend le moins ?

D'autres remarques d'orthophonistes :

- *« Les silences sont moins angoissants car je sais gérer la séance et adapter le niveau des exercices »,*
- *« Le temps entre la salle d'attente et le bureau : plus silencieux au retour mais plus angoissant à l'aller. Silence souvent brisé en marchant vers le bureau. « Trac » de l'orthophoniste : à l'allée la séance n'est pas commencée alors qu'au retour elle est terminée, plus facile de faire silence quand on sait qu'on a le temps, qu'on a déjà travaillé ».*

Une séance commence dans la salle d'attente. Ses remarques nous montrent que l'orthophoniste, confronté à la peur de son échec, à ses propres exigences, peut être tenté de se positionner en maître qui contrôle et maîtrise les séances. Face à l'angoisse du vide du silence, le sujet peut se rassurer en essayant de contrôler la séance.

b) L'angoisse de l'enfant

Dans ce mémoire, l'angoisse de l'orthophoniste et l'angoisse de l'enfant sont distinguées en deux parties, mais, un lien existe entre ces deux angoisses. Un enfant à qui le praticien pose une question peut ressentir de l'angoisse, s'il ne connaît pas la réponse, par exemple. Tout comme le praticien dans la même situation. De même, un enfant, qui attend que l'orthophoniste s'exprime, peut vivre ce silence qui dure comme angoissant. Ces angoisses vécues par l'enfant se retrouvent dans les dires des orthophonistes : *« L'enfant n'a pas confiance en lui et n'arrive pas à s'exprimer », « silence d'un enfant qui a du mal à exprimer sa pensée, ses sentiments, timidité, gêne », « le silence de l'angoisse de l'enfant qui n'a rien à dire », « silence de mal-être où l'enfant n'arrive pas à choisir une activité, n'arrive pas à s'affirmer, faire le choix de répondre seul à une question, même fermée », « le silence de l'angoisse suite à une question à laquelle l'enfant ne veut pas, ou ne peut pas, répondre ».* L'enfant peut ressentir l'attente de l'orthophoniste comme une obligation qu'il a de prendre la parole. L'enfant peut se sentir enfermé dans un silence *« qu'il n'ose plus rompre, comme un carcan ».*

Ce qui peut être différent entre l'angoisse de l'enfant et celle de l'orthophoniste, ce sont les conséquences que l'angoisse engendre. Notamment, le fait que l'orthophoniste peut choisir un statut de maître pour se rassurer de son angoisse face au silence : l'enfant devient alors objet et non plus sujet de sa parole.

Derrière certaines réponses d'orthophonistes concernant l'angoisse de l'enfant, c'est l'angoisse de l'orthophoniste qui est révélée : « *si moi je suis en train de réfléchir je lui dis « attends, je réfléchis », afin que l'enfant ne se demande pas ce que je fais », « le silence de détresse du patient face au manque du mot », « les silences d'angoisse dûs aux difficultés de l'enfant »*. Ces dernières remarques parlent, certes, de l'angoisse de l'enfant qui attend que l'orthophoniste « *lui fasse signe* », mais, elles parlent surtout, de manière plus inconsciente, de l'angoisse du praticien. Ainsi, nous pouvons constater que les angoisses se « répondent » et se répandent. Beaucoup de choses sont ressenties sans qu'elles n'aient besoin d'être dites. De même, un enfant sent quand l'orthophoniste est en position d'attente vis-à-vis de lui, et, l'angoisse de l'orthophoniste peut être alors véhiculée à l'enfant qui se sent dans l'obligation de répondre, et vite !

Derrière les termes « *silences négatifs, silences de tension* », c'est l'angoisse du praticien qui se lit. « *Si l'enfant ne répond pas, ce silence peut être violent car il renvoie à beaucoup de solitude, et à un sentiment de ne pas être pris en compte* ». Que vient nous dire cette angoisse sur notre position (et future position) d'orthophoniste ? Avant de tenter de répondre à cette question, nous développerons quelques notions abordées dans cette partie concernant les différents silences rencontrés en séance. Notamment la notion de l'écriture et du temps.

III) Précisions apportées à l'analyse de contenu

Il m'a semblé intéressant de préciser certaines notions qui reviennent souvent dans les réponses au questionnaire : l'écriture et le temps.

3.1. La pensée pendant l'activité d'écriture et de dessin (cf ci-dessus)

Nous avons déjà évoqué, dans la partie théorique, l'écriture du symptôme. Nous y ferons référence ici, mais, nous allons principalement aborder, dans cette partie, l'activité d'écriture dont l'enfant est acteur pendant sa séance. Je précise « acteur » car il ne s'agit pas d'activités d'écriture imposées à l'enfant. L'écriture est abordée ci-dessous comme une trace de la pensée de l'enfant, à un moment donné, et, non comme une production répétitive sans lien avec les ressentis de l'enfant. Je précise aussi que je ne fais pas de distinction entre la langue écrite et la langue orale : écrire c'est prendre la parole, et l'écriture est un discours, au même titre que la langue orale. Le discours abordé sous l'angle de la problématique du désir et du manque, dans la partie théorique de ce mémoire, vaut donc pour la langue écrite : comme la langue orale, l'écrit est creusé de l'absence et de la perte.

Écrire c'est prendre le risque de la tromperie de la langue. Certes, nous n'écrivons pas comme nous parlons, mais nous n'aborderons pas ce point dans ce mémoire.

Petit rappel concernant notre réflexion sur le symptôme comme écriture en psychanalyse. Pendant la cure psychanalytique, tout repose sur les dits de l'analysant, le psychanalyste porte son attention au discours de ce dernier. Selon Lacan, on peut lire un dit mais pas un écrit : quand on écrit, on efface ce qui se dit en recouvrant des traces par des traces. Donc, tout repose sur le dit, certes, et ce dit on le lit. Ainsi l'inconscient est une écriture qui doit se soutenir d'un dire pour être lue. La psychanalyse serait-elle alors coincée entre une « peur » de l'écrit et, au contraire, la nécessité de la lettre ? La psychanalyse, en parlant de la lettre, parle d'une autre forme d'écriture, une écriture qui n'est pas à comprendre. Alors, la lecture que l'on fait de ce qui est dit n'est pas une lecture des mots, mais des « traces » de l'inconscient. Ce rappel permet de bien différencier l'écrit en psychanalyse de l'écriture comme nous allons en parler maintenant.

3.1.1. *Aux racines de l'écriture : l'art pictural*

La peinture rupestre datant de la préhistoire est un moyen d'expression de la pensée de l'homme. Ces premières œuvres sont composées de dessins figuratifs représentant le monde extérieur et aussi de signes abstraits.

La première écriture serait née au IV millénaire avant Jésus-Christ en Mésopotamie. Elle serait constituée de dessins simples, comme des pictogrammes. Ces dessins peuvent être une représentation très proche de l'objet ou du geste dans la réalité. Les hiéroglyphes sont aussi composées de pictogrammes et d'idéogrammes, c'est-à-dire de concepts abstraits représentés par des animaux, des parties du corps.

Ce sont les chercheurs qui ont donné un sens à ces dessins, à ces pictogrammes, en les interprétant. Les données historiques disent que les premiers hommes attribuaient à ces traces des « pouvoirs » magiques : pour eux, elles leur porteraient chance dans leur vie quotidienne. Ce sont donc des chercheurs qui ont interprété ces traces comme empreintes de désir.

3.1.2. *Écriture, dessin et pensée*

L'écriture est développée dans cette partie du point de vue d'une activité pendant laquelle l'enfant est silencieux et retranscrit sa pensée sur un support. Dessiner, comme écrire, c'est inscrire sur une surface l'expression de son activité pulsionnelle.

Pour cela, l'analogie est faite avec le dessin. En abordant ces deux activités du point de vue de leurs similitudes, n'oublions pas pour autant qu'elles sont différentes en bien d'autres points. Mais, comparer précisément le dessin et l'écriture serait un hors-sujet dans ce mémoire.

Dans le livre *Dostoïevski, du dessin à l'écriture romanesque*, Konstantin Barsht (2004) lie deux types de dessins à l'écriture romanesque. Selon lui, il y a les écrivains qui dessinent pour favoriser la venue des mots, et les écrivains, comme Dostoïevski, qui réfléchissent à leur histoire en dessinant. Les dessins sont alors des « embryons de pensée ».

Par le dessin, l'enfant peut symboliser ce qui l'entoure. Il peut ainsi représenter ses pensées sur une surface. Comme l'écriture, le dessin constitue un manque, en ce sens que l'enfant ne représente jamais exactement l'image de ce qu'il élabore mentalement. Ce sont les dires de l'enfant sur son dessin qui évoquent sa pensée. « Image », vient du latin *imago* et désigne la reproduction inversée qu'une surface polie fait d'un objet qui s'y réfléchit. L'image de l'objet n'est pas l'objet : la pensée que l'enfant repense et qu'il évoque dans ses dires est différente de sa première pensée.

3.1.3. *Écriture, dessin et inconscient*

L'écriture et le dessin sont deux activités qui permettent de parler de l'inconscient. Le dessin serait une écriture à l'encre sympathique où le révélateur, le discours qui l'accompagne, permettrait de faire apparaître ce qui y est caché. Dans l'intention de montrer ce qui ne se laisse pas voir par la conscience, l'image est un signe de la présence de l'objet manquant dans la pensée. À condition que des dires appuient ce qui s'écrit, ou ce qui se dessine. En effet, si pour écrire une histoire, ou réaliser un dessin, l'enfant a besoin de silence (le sien et le nôtre), il est important que l'enfant puisse parler de ce qu'il a fait, qu'il accompagne sa création de symbolique : ainsi, ce qui est proposé au sujet est de repenser sa pensée. Un enfant qui nous parle de ce qu'il a dessiné ou de ce qu'il a écrit ne nous parle pas de ce qu'il pensait au moment de dessiner ou d'écrire : il fait un retour sur sa pensée en l'accompagnant de son discours. Le dessin et l'écriture sont alors des supports pour dire ce qui est caché dans l'inconscient du sujet, ils ne prennent sens que s'ils sont accompagnés de symbolique pour les décoder. L'orthophoniste est toujours tenté de projeter un regard sur ce qui fait figure d'absent et d'interpréter le dessin.

Pour conclure, nous dirons donc que la trace devient signifiante par la lecture. Et, l'enfant qui parle de son histoire, ou de son dessin, a besoin que le praticien continue de se taire.

3.1.4. *Inhibition*

L'orthophoniste laisse donc la parole à l'enfant, mais, dans certains cas, l'enfant ne veut pas (ou ne peut pas) parler de ce qu'il a fait. Certains enfants ne peuvent s'exprimer qu'en laissant des traces. Cette inhibition d'un enfant à parler ne se retrouve pas toujours dans l'activité d'écrire. Ce qui renforce une fois de plus le fait que la parole n'est pas le seul moyen d'expression. L'écrit et le dessin viennent alors dire des choses sans courir le risque d'être confronté à une oralité considérée dangereuse. Mais, pour interpréter un dessin d'enfant, nous avons besoin qu'il nous en parle.

Ce qui peut rassurer l'enfant, c'est aussi que, par l'écrit, il s'adresse à l'autre avec un décalage dans le temps, entre le moment de l'énonciation et de sa réception par l'interlocuteur. Nous allons parler ci-dessous du rapport de l'écrit au temps et à l'espace.

3.1.5. *Temps et espace*

L'écriture déroule dans un espace la transcription d'éléments sonores déroulés dans le temps. L'enfant gère un nouvel espace. L'entrée dans l'écrit marque donc une rupture d'espace qui offre la possibilité au sujet de circuler dans la langue autrement. À la fois, l'écrit nécessite une prise de distance, et, il y contribue, c'est-à-dire qu'écrire permet de se mettre à distance de ce que nous pensons.

Dans l'écrit, l'enfant doit accepter de se détacher du moment présent pour appréhender le temps différemment. Il se sert d'un espace en devenir. L'enfant prend alors une distance entre le langage de sa pensée et ce qu'il écrit sur la feuille. La pensée n'est pas chronologique mais logique, et l'écriture peut la suivre : l'enfant peut anticiper ce qu'il va écrire après, il peut aussi revenir sur ce qu'il a écrit en le barrant et en le réécrivant autrement. Pour tout cela, il faut laisser le temps à l'enfant d'élaborer sa réflexion. L'enfant, « en attente » de signifiants, doit se positionner et faire des choix. Écrire suppose donc de supporter de réfléchir seul dans un espace-temps « à part » de celui de l'autre.

Écrire constitue un espace entre le monde extérieur et le monde intérieur du sujet, et, donc un rapport au corps, comme nous allons le noter dans la partie suivante.

3.1.6. *J'écris : le « jet-cri »*

Le corps est à la fois le lieu du texte, où s'écrit le symptôme, et celui qui écrit. Référons-nous au *Moi-peau*, l'écrit est, comme le corps, un contenant, une limite entre extérieur et intérieur. On peut donc établir un lien entre l'espace de la peau et l'espace de la page, assimilée à une nouvelle peau sur laquelle sont reproduites les inscriptions corporelles : un *texte-peau* (Artaux, 1999, cité par Clerget, 2002). Mais, le corps n'est pas qu'un support, il fait acte : écrire est une activité pulsionnelle. L'écrit et le dessin émanent du corps du sujet, de ses gestes, et se projettent hors de celui-ci comme un cri. Par l'écrit, les gestes du corps se prolongent hors de ce dernier. Nous avons noté dans ce mémoire que les gestes peuvent être symboliques, mais, comme nous le voyons ici, ils peuvent aussi être ce qui permet l'activité symbolique, à travers le dessin et l'écriture.

La capacité qu'a l'enfant d'élaborer sa pensée dépend aussi de notre capacité à pouvoir nous taire en tant que praticien. Se taire revient alors à laisser le temps à l'enfant de structurer sa pensée. Gardons à l'esprit que l'autre en face de nous ne réfléchit pas comme nous, et, qu'à trop parler nous pouvons lui imposer des interprétations qui ne sont pas les siennes. Attendre c'est laisser le temps, mais c'est aussi attendre quelque chose de l'autre. Et inconsciemment, ou consciemment, nous pouvons essayer de diriger l'enfant dans la direction que nous souhaitons qu'il prenne, sans lui laisser le temps de penser.

3.2. **Le temps**

Dans les réponses au questionnaire sur le silence, la notion de temps est celle qui revient le plus souvent après celle du silence. Les notions de temps et d'espace sont souvent associées. L'espace est une « étendue de temps ». Ainsi, dans cette partie, les termes *temps* et *espace-temps* parlent de la même chose.

Beaucoup d'orthophonistes parlent de la durée d'un silence, de silences « *longs* », « *courts* ». L'angoisse que suscite un silence semble augmenter avec sa durée : la notion d'attente est liée au temps. D'ailleurs, la vie est constamment imprégnée de rythmes, de moments, internes et externes au sujet, qui lui permettent de concevoir et percevoir le temps. L'environnement offre à l'enfant les perceptions de différents rythmes extérieurs (rythme de la parole par exemple), et, d'un point de vue interne, son corps entier est un lieu dans le temps : rythmes cardiaques, respiration, alternance veille-sommeil...etc. L'enfant, en prenant la parole, se construit un temps et un espace de pensée.

D'ailleurs, un de ses premiers mots n'est-il pas « attends » ? En effet, il prend conscience de la succession des événements petit à petit et se questionne parfois sur le temps à travers des questions du domaine de la métaphysique : « quand on est mort c'est pour la vie » ? Mais le temps n'est pas seulement vécu, il est aussi mesuré et mesurable : l'homme a d'abord commencé par diviser le temps en créant les mois, puis les jours, les heures, et ensuite des successions de quantités toujours plus petites. Le temps est objectivé, à défaut d'être maîtrisé. Mais qu'en est-il de notre propre perception ?

La perception du temps est subjective, relative à chacun, selon les émotions ressenties, ce qu'il fait, à un moment donné, dans une situation donnée. Lors d'un accident de voiture, par exemple, le temps semble se ralentir, alors que, lorsque nous sommes concentrés sur une activité, le temps passe plus vite. De même, un adage connu dit que plus on vieillit, plus le temps passe vite. En séance d'orthophonie, certains silences sont perçus comme interminables alors que d'autres, ayant la même durée, peuvent passer inaperçus. Tout cela dépend du ressenti de chacun.

3.2.1. *Aperçus de deux points de vue*

3.2.1.1. Le point de vue constructiviste

Pour Jean Piaget, biologiste devenu ensuite psychologue, l'acquisition de la notion de durée et d'ordre temporel se fait uniquement de façon cognitive, le rôle de l'autre apparaît comme secondaire. Pour Paul Fraisse, psychologue connu pour ses travaux sur le temps, l'autre a un rôle dans la genèse du temps chez l'enfant. Selon lui, l'enfant est capable de ressentir le temps qui passe, d'apprécier la durée avant de concevoir la notion de temps : dès son plus jeune âge, le nourrisson ressent de la frustration face à l'attente de l'accomplissement de ses désirs. Cette attente est provoquée par la mère, ou le substitut maternel, qui ne satisfait pas tout de suite la demande de l'enfant. La genèse de la fonction de temps a donc une coloration affective liée à l'insatisfaction. Cette frustration d'attendre contribue au développement de la pensée de l'enfant. Selon Henri Wallon et Philippe Malrieu, psychologues, le temps se construit aussi en fonction des désirs et des attentes de chacun. Les événements du présent s'inscrivent dans une perspective temporelle et dépendent de ce que l'individu a vécu et de ce qu'il pense qu'il va vivre : le passé n'a donc de sens que parce qu'il y a le futur.

Une séance d'orthophonie commence en salle d'attente. Elle se situe entre un avant-séance et un après-séance, un passé et un futur qui structurent, inconsciemment, les pensées de chaque sujet. Pour le nourrisson, l'attente a amené de la frustration, et, ce manque, lui a permis de se construire.

Côté praticien, l'attente, de quelque chose qui n'arrive pas, peut aussi engendrer de la frustration, mais, cette frustration, à l'inverse, ne construira pas la pensée de l'enfant, mais l'empêchera si le praticien l'exprime.

Ce temps de silence dont l'enfant a besoin pour construire sa pensée, relatif à chacun, est appelé par les neurologues *temps de latence*.

3.2.1.2. *Le point de vue neurologique*

Les aires pré-frontales et sous-corticales du cerveau recouvrent des fonctions appelées fonctions exécutives. Durant le temps de latence, celles-ci permettent une coordination des actions et des pensées vers un but.

Les différents processus qu'elles mettent en œuvre dans la réalisation d'une tâche complexe sont les suivants :

- Le choix de la stratégie nécessaire pour atteindre le but fixé,
- La planification permet l'agencement et l'ordonnancement temporel en terme de priorités des différentes étapes nécessaires à la mise en place de la stratégie,
- Le maintien de l'attention jusqu'à la réalisation complète de la tâche,
- L'adaptation aux contraintes apportées par l'environnement, et enfin,
- La capacité à résister aux inférences et renoncer à tout comportement inadapté et automatique.

Le choix de la stratégie et la planification sont une anticipation par la pensée de la réponse à la question « injectée », nous pouvons parler de pensée anticipatrice. L'adaptation aux contraintes et la capacité à résister aux inférences sont liées à la pensée rétroactive : capacité à faire un retour sur sa pensée grâce aussi au maintien de l'attention. La pensée réversible est la capacité à penser une situation sous un différent point de vue, ici, cela consiste à trouver un autre moyen d'atteindre un même but. En reliant fonctions exécutives et pensée, nous constatons qu'un vocabulaire différent peut vouloir dire des choses similaires : l'enfant a besoin de temps pour que sa pensée se structure et s'élabore dans le temps. Le point de vue neurologique organise le temps en étapes qui ne sont chronologiques qu'en apparence, mais qui suivent en réalité un temps logique, celui de la pensée.

3.2.2. *Le point de vue psychanalytique*

3.2.2.1. *Le temps et l'Autre*

En tant que praticien, nous projetons parfois nos angoisses sur l'enfant de manière inconsciente. Ainsi, nous choisissons de rompre un silence, pensant que ce dernier angoisse l'enfant, alors que c'est de notre propre angoisse dont il peut être question. Un enfant est capable très tôt de supporter l'attente en entendant les bruits dans la cuisine qui indiquent que son repas va bientôt être prêt. Il sait que ces bruits annoncent la satisfaction imminente de sa demande. Ce temps où la mère ne vient plus instantanément va permettre à l'enfant de symboliser ce vide qu'il a dans sa bouche : ce délai est donc nécessaire pour que l'enfant construise sa pensée et attrape la langue, en emplissant sa bouche de sons. L'enfant a donc besoin de temps pour élaborer ses désirs.

3.2.2.2. *Le temps logique selon Lacan*

L'inconscient est « hors » de l'espace-temps, mais il existe cependant un temps imaginaire, projeté consciemment sur les événements de l'inconscient. Face à l'intemporalité de l'inconscient, la mesure a été inventée pour le déjouer : le temps devient, à partir de la phase anale, un objet que l'on tente de maîtriser et de posséder.

Lacan s'appuie sur les travaux de Freud quand il dit que l'inconscient, en plus d'être atemporel, existe avec la notion d'*après-coup*. Freud introduit ce mot en 1896 pour désigner un processus de réinscription par lequel des événements traumatiques ne prennent une signification pour un sujet que dans un contexte subjectif postérieur qui leur donne une signification nouvelle. Par cette notion, Freud entend donc une possibilité pour la pensée d'effectuer des mouvements de va et vient par rapport à l'appréciation d'une situation de départ : c'est la pensée rétroactive. L'enfant peut toujours être soumis au doute pendant sa réflexion, il a donc besoin d'un temps pour repenser sa pensée, faire un retour sur celle-ci, pour juger si son raisonnement « tient la route », selon lui.

Lacan parle de trois moments qui se succèdent, s'absorbent, et, qui sont donc difficilement dissociables : l'instant du regard, le temps pour comprendre et le moment de conclure.

1. L'instant du regard :

Ce moment est le moment bref de l'observation, où la situation est présentée, et, pendant lequel le sujet prend en compte les différents éléments. Mais, le fait que tout ce qui est nécessaire, pour trouver la réponse à une question posée, ne soit pas toujours visible dès le début par le sujet, implique qu'un retour différent sera fait ensuite sur ce « premier regard » : ce temps n'est pas chronologique ni spatialisable. Le sujet élabore des hypothèses sur la direction que sa réflexion va prendre. Vient alors le « second » temps :

2. Le temps pour comprendre :

Ce moment a une durée variable pendant laquelle le sujet peut passer par des moments de doute dans sa réflexion et revenir à l'observation de la situation de départ. Le troisième temps permet alors au sujet de confirmer sa réflexion.

3. Le moment de conclure :

La solution est trouvée (validée ou non) grâce au temps que le sujet a pris pour y réfléchir. Mais le sujet peut à nouveau être soumis au doute et revenir au temps pour comprendre et repenser sa réponse.

Prenons aussi ce temps de conclure. Le temps subjectif, perçu par l'humain, et opposé à celui de la physique, va permettre au sujet de construire un sens à ce qu'il vit en se dégageant du moment présent. C'est en nommant le temps qu'il peut se le représenter : il choisit sa manière de dire le passé, le présent et le futur. Partout, le temps que le langage nous invite à prendre en considération est en rapport avec l'espace. L'espace fournit, d'une manière ou d'une autre, un moyen d'ordination et de structuration dans le temps. Il existe un espace-temps où un travail de symbolisation s'opère et laisse ainsi la possibilité au sujet de penser.

En orthophonie, les séances sont organisées dans un temps précis, avec un horaire et des durées de séance fixes. Mais, ce cadre posé, et nécessaire, ne doit pas pour autant empêcher au praticien de prendre et laisser le temps. Un proverbe burkinabé dit : « En Afrique, c'est l'homme qui fait le planning et en Europe c'est le planning qui fait l'homme ». La durée, ou le nombre, des séances n'est pas proportionnel à l'évolution de l'enfant. Ce n'est pas parce qu'un enfant a « plus de temps de séance au compteur » qu'il aura mieux trouvé sa place de sujet de la langue.

Certes, il faut laisser à l'enfant le temps de penser, mais, certains enfants fuient ce temps. Dans son livre *Ces enfants empêchés de penser*, Serge Boimare (2008, cité par Ammeux, 2010, p.51) parle des enfants « *phobiques du temps de suspension* ». Ces enfants, face au silence de l'autre et à sa demande sous-jacente, peuvent être inquiets par la possibilité de douter, voire frustrés de ne pas répondre. Ils réagissent donc en s'empêchant de réfléchir. Le praticien doit donc être très prudent dans ses silences : il y a un temps pour se taire, mais aussi un temps pour reprendre la parole quand le silence est source d'angoisse.

Nous allons poursuivre notre réflexion en nous appuyant sur les réponses des orthophonistes à la question : « Selon vous, quelle(s) place(s) accorder aux différents silences en séance ? ».

IV) La place des silences en séance

Cette partie s'appuie, notamment, sur les réponses des orthophonistes à la quatrième question concernant la place accordée au(x) silence(s) en séance d'orthophonie. Une réponse dit qu'il n'y a « *pas de vérité générale, tout dépend de l'enfant et de la situation : chaque silence s'inscrit dans un moment, dans un parcours de soin, dans une relation, dans un vécu personnel* ». Il y a autant de silences que de sujets et de situations. Un silence dit quelque chose du sujet dans sa singularité. Un orthophoniste remarque que « *chacun doit être considéré différemment* ». Je ne sais pas si cette personne parle des silences ou des sujets quand elle dit « *chacun* », mais, quoi qu'il en soit, les silences et les sujets doivent être considérés indépendamment les uns des autres. Le mot « *paradoxe* » est revenu aussi plusieurs fois. En effet, le silence est, parfois, en lui-même un paradoxe : il en dit beaucoup.

Une réponse appelle à réfléchir : « *il faut taire les silences qui n'ont pas de sens, pas de signification* ». Un silence peut-il ne pas avoir de sens ? Je suis tentée de répondre non. Du fait qu'un silence est toujours interprétable, il doit donc toujours être symbolique, et donc, toujours signifiant pour un autre sujet. De même, les signifiants que l'enfant autiste utilisent, et ses silences, peuvent être « hors-langage », mais cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de sens. Tout silence a un sens et une raison d'être, même si sa signification peut paraître obscure : parfois, nous saisissons mieux le sens caché du silence quand nous constatons les effets qu'il produit chez le patient. En psychanalyse, le sens et la vérité du sujet naissent du lieu du silence (partie théorique). Une autre réponse dit qu'« *il se passe toujours quelque chose dans la tête de quelqu'un qui se tait* », c'est en ce sens que nous aborderons les silences en séance avec des enfants.

Pourquoi choisir de parler des enfants ? Dans la mythologie grecque, le dieu du silence est un dieu-enfant. L'enfant, *infans*, est *celui qui ne parle pas*. Et, aussi, celui à qui l'on ordonne souvent de se taire.

L'enfant n'a pas la même expérience de parole que l'adulte, il n'a pas toujours les mots pour dire ce qu'il veut dire, mais, cependant, il y a quelque chose qui parle plus chez l'enfant que chez l'adulte : sa vérité. Un enfant n'a pas parcouru le même chemin avec son symptôme qu'un adulte, et, nous sommes souvent présents, en tant que praticiens, à un moment où le conflit se construit. Moins de « couches » cachent la vérité inconsciente du sujet : moins de choses font silence, et ses paroles, comme ses silences, en disent plus. Précisons que, par *ce qui se dit*, nous n'entendons pas *ce qui se présente comme voulant dire quelque chose*, mais plutôt ce qui dit quelque chose sans savoir quoi. En séance, nous constatons souvent que les actes des enfants sont plus vifs et plus directs que les conceptions mentales adultes, et que, quand la langue bouge, les choses bougent pour l'enfant. Lacan (2005, p.129), dans son Séminaire de 1975-1976, livre XXIII, *Le sinthome*, pose la question « *comment méconnaître ici que les actes spontanés d'un enfant sont quelque chose de beaucoup plus direct et plus vif que les conceptions mentales d'un être adulte après les longues années de crétinisation amplificatoire que constitue le commun de ce qu'on appelle l'éducation* ».

Nous nous appuierons sur la partie concernant les différents silences pour parler de leurs différentes places en séance. Dire, pour introduire cette partie, qu'il y a autant de silences que de sujets, peut, dans ce mémoire, être une prévention - et sans doute aussi une excuse -, avant d'aborder une partie où des généralités inévitables seront faites. Ces généralités sont nécessaires pour donner un sens à ce mémoire en apportant des réponses à la problématique posée.

4.1. En attente d'une parole : là où orthophonie et psychanalyse peuvent être complémentaires

Comme nous l'avons noté dans la partie concernant les différents silences, les silences de l'attente sont ceux qui invitent l'autre, par notre écoute silencieuse, à parler, ou à continuer de parler. Nous avons déjà abordé ce silence dans la partie théorique du mémoire à propos de la cure psychanalytique. Nous allons donc rappeler certaines notions pour appuyer notre « cogitation » sur les silences en séance d'orthophonie, dans le but de faire des rapprochements et des distinctions.

Rappel : Le psychanalyste fait le choix de se taire et d'écouter ce que le patient a à dire. Il lui laisse donc un espace libre, une place en tant que sujet de son discours, par ce silence. Ce silence demande et désire du patient qu'il parle ou continue de parler. Ce silence est alors un lieu où le sujet dépose sa parole. Ce silence dit qu'il n'est pas possible de passer au-dessus du problème, il informe que nous accordons une valeur à la parole du sujet pour que celui-ci s'autorise à dire.

Nous retrouvons tous ces points concernant le silence de l'écoute dans les réponses suivantes des orthophonistes : « *Le silence permet à l'enfant de trouver sa place en séance* », « *pour montrer que sa parole a de la valeur, qu'on est prêt à l'attendre. Il faut se taire pour écouter l'autre, pour montrer sa disponibilité* », « *le silence de l'orthophoniste remplit la fonction d'espace dans lequel l'enfant peut s'intégrer, s'exprimer, exister* ». Nous notons aussi la notion de présence, « *on est présent l'un à l'autre dans un silence* ». En effet, il faut toujours savoir pourquoi on se tait. Si le psychanalyste peut *faire le mort* par son silence c'est qu'il sait que l'analysant peut utiliser cette position dans la cure pour advenir en tant que sujet. L'écoute ne doit pas être passive, les praticiens y sont présents dans leur être, elle passe par le filtre de ce que nous sommes, de nos interprétations. Cette dimension du contre-transfert doit être sans cesse considérée et analysée dans notre pratique. Mais, de même que l'écoute ne doit pas être passive, elle ne doit pas être forcée : un enfant le sent et ne peut pas être présent dans ses dires si nous ne le sommes pas dans notre écoute. Il est question alors de prendre le temps d'écouter l'enfant, et, donc, de lui laisser ce temps pour parler de lui.

L'enseignement de l'orthophonie valorise plus l'écoute de la manière dont l'enfant parle dans la *forme*, alors que le psychanalyste écoute ce qui ne se dit pas, le « fond », en quelque sorte. Son silence est un prolongement du silence de l'écoute. Ce silence de transfert est celui vers lequel l'écoute du praticien doit s'ouvrir, que ce dernier soit psychanalyste ou orthophoniste. D'ailleurs, un orthophoniste l'évoque dans sa réponse : « *Le silence s'écoute. Le silence s'inscrit dans la relation qui s'est instaurée entre le patient et nous, il vient témoigner de quelque chose pas toujours évident à décrire ou à comprendre mais qu'il faut entendre* ». Dans les réponses au questionnaire, un des silences qui revient plusieurs fois est « *le silence de respect* ». « Respecter », du latin *respectus*, est dérivé de "*re-spicere*", qui signifie "re-regarder" : le silence permet de "regarder après-coup". "*J'observe régulièrement dans ma clinique que c'est dans un silence qu'un patient vient glisser, déposer, une parole importante*".

Une séance est un temps d'écoute de ce qui a pu faire symptôme. Ce qui fait silence, c'est aussi ce qui a pu faire symptôme. L'enfant arrive avec un symptôme qu'il est nécessaire d'accueillir. L'orthophonie à but rééducatif vise souvent à éradiquer le symptôme, alors qu'il faut réfléchir, au contraire, à lui donner un sens, pour que le sujet s'en sente libéré et s'en serve pour cheminer vers

une certaine « liberté » à être lui-même. Au fil des séances, l'enfant passe d'un symptôme qui ne lui servait pas, à un symptôme qui lui sert. Le symptôme est alors à considérer comme une marque personnelle du sujet, un moyen d'expression de sa vérité inconsciente. Alors, une question revient souvent, pourquoi l'emmener voir un orthophoniste ? Langage et psychisme sont deux domaines indissociables. Un sujet n'arrive pas en séance d'orthophonie en laissant sa vie affective de côté dans la salle d'attente, il doit être reçu comme un être à part entière.

4.2. Une réponse qui questionne

Nous parlerons ici principalement du silence de la part du praticien. Les silences de réponse des enfants, qu'ils approuvent ou désapprouvent, qu'ils marquent un refus ou une opposition face à une demande du praticien, ont une place évidente en séance : *"On ne doit rien exiger de l'enfant s'il ne veut pas nous le donner. Même le silence d'opposition est bénéfique, il exprime quelque chose de la façon dont l'enfant vit notre demande. Si un enfant s'oppose, boude, je crois que l'on peut mettre des mots dessus, accepter son silence comme refus, l'entendre et lui dire"*. La séance est un lieu où l'enfant a la liberté d'être lui-même et de dire ce qu'il a à dire, sans être jugé.

Dans cette partie nous réfléchirons, donc, particulièrement aux réponses du praticien, et, aussi, à ses non-réponses.

Certes, par son silence, l'analyste laisse place à la parole de l'autre, mais il laisse aussi place à ses silences en ne répondant pas aux demandes de réponse de l'analysant. En cure analytique, supporter la demande du patient, c'est ne pas y répondre, dans le but d'éviter de figer des significations sur les dires de l'analysant, mais, au contraire, aider ce dernier à se délier du nœud de signifiants dans lequel il est pris. S'il ne répond pas, c'est pour laisser la place aux signifiants que le sujet analysant doit repérer dans son propre discours. Comme nous l'avons noté dans la partie théorique, l'analyste répond par ce qu'il n'a pas, le rien, et ce rien est un don d'amour qui répond à une demande d'amour. La véritable demande qui se cache derrière toute demande reste une demande d'amour. Le patient peut donc se sentir rejeté face au silence de l'analyste, en manque d'une réponse à sa question qu'il devra trouver lui-même.

En orthophonie, c'est aussi cela qu'il est important d'écouter, nous donnons plus que de notre temps, nous donnons de l'amour. Et, derrière la demande de la famille ou des institutions de consulter une orthophoniste, le symptôme révèle une demande d'amour de la part de l'enfant.

Le silence de la non-réponse n'a pas la même place en orthophonie, avec un enfant, qu'en cure analytique avec un adulte. En ce sens que, là où l'analyste se tait face à une question du patient, l'orthophoniste doit prendre la parole, ou agir, pour ne pas que l'enfant ressente un sentiment de frustration permanente. Mais, cette réponse de la part du praticien peut être une « non-réponse » à la question de l'enfant : *« ce qui est pertinent c'est de poser des questions à l'enfant pour que celui-ci réfléchisse et structure ainsi sa pensée »*. Coller des réponses, nos réponses, ne fait pas avancer un enfant dans la construction de sa propre pensée, il faut lui « injecter » des questionnements et ne pas « boucher » son cheminement avec nos réponses. Un participant dit justement qu' *« il ne faut pas répondre à la place de l'enfant qui renonce à dire ce qu'il a à dire, il faut plutôt le guider pour l'aider à avancer, en le questionnant sur son questionnement »*.

Pendant que le praticien écoute l'enfant, ce dernier énonce ses idées. Aussi, grâce à ses non-réponses en forme de question, le praticien permet à l'enfant de cheminer dans sa pensée et dans son désir.

4.3. Temps de cheminement

La première fois que nous avons abordé, dans ce mémoire, ce silence qui permet à la pensée de se construire, le terme employé n'était pas *construction* mais *transformation* (Abraham pendant son cheminement vers le mont Morija). En effet, le silence de l'un peut permettre une transformation chez l'autre. Qu'entend-on par *transformation* ? Transformer quelque chose c'est le rendre différent, le faire changer de forme, modifier ses caractères généraux. Par nos silences et nos questions, la pensée de l'enfant se transforme et se structure.

La mémoire a besoin de temps pour se souvenir, de même, une pensée a besoin de temps pour s'élaborer. Quand nous demandons quelque chose à l'enfant, ce dernier a besoin de temps pour dire ce qu'il a à dire. *« Dans la tête de l'enfant, ce n'est pas du tout silencieux, et si on ajoute du bruit ça gêne l'élaboration de « ses mots intérieurs » »*. Dans les réponses à la quatrième question, d'autres remarques viennent s'ajouter à celles-ci, par exemple : *« Savoir attendre et ne pas faire agir ou agir avant la réponse qui peut mettre du temps. Nous pensons que le patient n'a pas compris, nous voulons reformuler, voire l'aiguiller, à tort !! La réponse arrive! Juste en plus », « Trop de parole empêche l'autre de cheminer de son côté et l'emmène du nôtre », « il n'est pas rare de voir des enfants « empêchés de penser » car tout leur est donné tout de suite sans leur laisser le temps de la réflexion et de l'expérimentation »*.

Ces trois remarques parlent du temps que l'orthophoniste doit laisser à l'enfant, et, derrière cela, elles montrent que nous pensons souvent, à tort, que l'autre doit être comme nous, penser comme nous, à la même vitesse. Avoir conscience que ce n'est pas le cas permet au praticien d'aller vraiment à la rencontre de l'enfant qu'il a en face de lui, et non celui qu'il imagine comme « le patient idéal » qui lui renverrait une « bonne » image de lui-même. Comme le note un orthophoniste, *« il est dangereux de vouloir supprimer les silences, cela correspondrait à de l'activisme : volonté de production sans réfléchir à l'élaboration des questionnements de l'autre »*. L'orthophoniste doit aussi avoir confiance en son intuition, sa spontanéité : si les mots ne viennent pas, c'est peut-être qu'il vaut mieux se taire. Certains enfants désirent plus de silence et en énoncent la demande clairement. La place doit être laissée à ce besoin de silence. Un lieu où l'enfant a le temps de penser, d'être écouté, de s'exprimer librement, est un « *lux* qui n'est pas permis partout ». *« Il est fréquent d'entendre les parents ou l'institutrice dirent qu'il est difficile de laisser ce temps de réflexion à l'enfant à la maison ou à l'école »*. En effet, par son symptôme et sa demande, l'enfant s'offre le *lux* d'aller explorer plus loin ce qui se passe pour lui.

Il est nécessaire de « *stopper le silence, après un silence où l'enfant réfléchit, quand il se demande si l'orthophoniste s'intéresse toujours à lui* ». Quand l'enfant montre, par ses gestes, ses expressions faciales, qu'il rencontre des difficultés dans sa réflexion, son silence peut devenir un silence de renoncement, de refus, ou bien de demande d'aide de la part de l'orthophoniste. Dans ce cas, l'orthophoniste ne doit pas laisser l'enfant dans l'angoisse mais relancer sa pensée par un questionnement. Ce questionnement n'est pas toujours une parole : des questions se posent aussi en silence. D'autres fois, l'enfant montre qu'il a des difficultés dans sa réflexion, mais nous ressentons cependant qu'il n'a pas abandonné et qu'il continue de réfléchir. Dans ce cas, où l'enfant ne manifeste pas de demande d'aide, l'interrompre ou lui apporter les réponses le bloquerait dans sa pensée, alors qu'il avait juste besoin de plus de temps.

Un silence de réflexion s'accompagne parfois d'une action sur un objet, d'une manipulation. Bien sûr, le sujet qui fait silence agit toujours, par le fait même de faire silence, mais, il agit aussi avec son corps. Un praticien remarque qu'il faut « *être attentif à ce que le corps dit* ». Et ce dernier d'ajouter : « *Il faut faire silence pour que l'enfant puisse être aussi dans l'expérience de son corps, dans cet ancrage corporel par ses manipulations et, peu à peu, aller vers le langage au rythme de l'enfant* ». Mais, quand nous parlons ici d'action, il s'agit d'une action sur laquelle porte la réflexion de l'enfant : une manipulation. Selon J.Piaget, l'action et la manipulation des objets de son environnement sont sources de connaissances pour un enfant. Ainsi, l'enfant fait ses propres expériences sur ce qui l'entoure en trouvant les solutions de lui-même, en manipulant.

Avec le dessin et l'écriture, l'enfant a besoin de ce temps de silence pour s'exprimer à travers ces supports. Mais, ces silences doivent être accompagnés de symbolique. En effet, comme nous l'avons déjà noté dans la partie sur le dessin et l'écriture, l'action doit ensuite être accompagnée des signifiants de l'enfant qui font retour sur le dessin ou l'histoire qu'il a écrit : une trace est faite, puis l'enfant réfléchit sur cette trace.

Vignette clinique :

• J., 6 ans, prend une feuille, un crayon, puis dessine. Il dessine des personnages sur un terrain de basket. L'orthophoniste et J. sont silencieux. Il continue son dessin en marquant avec des flèches tous les échanges de la balle entre les joueurs. Le dessin semble « sans fin ». L'orthophoniste rompt alors le silence en demandant à J. de parler de son dessin. Ici, la parole vient rompre un silence qui n'était plus pertinent dans le temps de la séance, un silence qui ne permettait pas à l'enfant d'en dire plus.

Le silence où chacun pense à la séance qui s'installe est souvent accompagné d'actions : l'enfant prend place, l'orthophoniste sort le dossier, etc... « *Ces silences d'accueil et d'apaisement ne sont ni à réprimer, ni à parler, mais à habiter ! Silences nécessaires au début pour laisser entrer le patient dans l'espace de sa séance* ». « *Pour moi ce silence me permet de me rendre disponible au patient que j'accueille, quelque soit ce que j'ai vécu à la séance précédente* ». Pendant ce silence, chacun peut penser à ce qui se passe, ou bien à autre chose...

4.4. Un « ailleurs »

Ces silences sont ceux pendant lesquels le sujet pense à autre chose. Ces silences ne sont pas à réprimer chez l'enfant, nous n'avons pas le droit d'empêcher l'enfant de penser. Chez le praticien, ce silence est à éviter en ce sens que nous avons le devoir d'être disponible pour l'enfant et de ne pas penser à autre chose que ce qui se passe en séance. Mais, s'il ne s'agit pas de les empêcher de penser à autre chose, l'orthophoniste peut interroger l'enfant en lui demandant de parler « *de cette aventure lointaine* ». L'enfant peut alors faire un retour sur sa rêverie. L'orthophoniste ne doit pas considérer cette rêverie comme n'ayant pas sa place dans la séance, mais plutôt comme une association d'idée que l'enfant a faite, par rapport à ce qui se passait en séance à ce moment-là. Ce silence est celui qui permet à l'enfant de faire du lien entre ce qui se joue en séance pour lui et son histoire personnelle.

La psychanalyse commence par cette demande de l'analyste « dites tout ce qui vous passe par la tête », de même, quand l'enfant se tait en pensant à autre chose, nous devons lui demander d'en parler, et concevoir cet « autre chose » comme une « clé » qui nous fait découvrir un peu plus sur l'histoire de l'enfant.

Parlons maintenant du silence de l'enfant autiste, dont nous avons déjà discuté dans la partie concernant « *le silence de « l'échappée de la pensée »* ».

Le silence de l'enfant autiste peut être considéré de deux manières différentes. Et, donc, les séances avec lui peuvent être pensées de deux façons différentes. La première considère que l'enfant autiste est « dans son monde », et la seconde, que nous préférons dans ce mémoire, considère qu'il faut l'aider à se constituer son monde. En effet, c'est une prétention de dire que, pour l'enfant autiste, l'Autre n'existe pas et qu'il ne prend pas l'autre en compte. Nous constatons bien que nous sommes présents pour l'enfant.

Vignette clinique :

- A. enfant autiste de 9 ans : au début d'une séance, A. prend un jeu de construction avec des cubes. Il commence à les assembler. L'orthophoniste appuie d'une parole les mouvements d'A. Il empile des cubes. Il veut qu'il fasse un château et essaye de l'amener à en construire un . Il me dira plus tard qu'il voulait donner un sens à ce qu'A. faisait, pour éviter que ce dernier ne reste « sans but ». A. s'impatiente à un moment, l'orthophoniste lui dit « *dis-moi « je te gêne »* » et insiste plusieurs fois pour qu'il le répète. A. n'était pas dans son monde, mais tentait peut-être de s'en construire un.

Le transfert apparaît comme le désir du patient qui rencontre celui du praticien. Pour le praticien, nous parlons de contre-transfert. Mais, avec un enfant autiste, le transfert est celui du praticien, et non celui de l'enfant qui, en refusant la loi du père dans la langue, met une distance entre lui et l'Autre. Le transfert de l'orthophoniste est la conséquence d'une résistance face à cet enfant qui lui impose une répétition de la castration originelle. Le praticien lutte inconsciemment pour ne pas rencontrer son vide à lui. Avoir conscience de ce qui se passe, pour le praticien, face à un enfant autiste, lui permet d'être prudent et de préférer le silence à trop de parole. Avec ces enfants, la prudence est presque synonyme de silence. L'enfant autiste peut se détourner du visage de l'autre en ressentant le regard de ce dernier comme intrusif. Il faut parfois être patient avant qu'un enfant autiste accepte de regarder l'autre.

La parole de l'autre peut, elle aussi, se révéler intrusive, voire parfois destructrice. Face au silence d'un enfant, beaucoup de méthodes tendent à lui imposer la répétition de gestes, de mots, pour le forcer à prendre la parole. Cette démarche réduit l'enfant à une position d'objet de la langue et non de sujet de sa parole. C'est donc la capacité du praticien à accueillir, en sa présence, sa parole remplie de silence, qui permettra à l'enfant d'advenir en tant que sujet de sa parole. Le silence de l'enfant autiste est un silence « plein » qui montre l'absence de la castration et de l'ordre du symbolique : en l'écoutant, et en amenant des signifiants prudemment, le praticien peut permettre à l'enfant de le « vider » et d'y déposer du signifiant. Laisser la place à ce silence, permet à l'enfant autiste d'être entendu et de se constituer en tant que sujet parlant. Mais, pour que des signifiants se logent au lieu de ce silence, il ne s'agit pas que le praticien reste passif, il doit suivre où l'enfant l'emmène en donnant un sens aux désirs de l'enfant : il doit aussi prendre la parole pour permettre à l'enfant de s'ancrer dans le symbolique. Tant que le praticien essaye de « s'occuper » de l'enfant autiste, il ne l'entend pas comme sujet.

4.5. Parole empêchée ...

4.5.1. ...par un tiers

En séance d'orthophonie avec un enfant, quelles raisons y aurait-il à imposer à l'autre le silence ? L'enfant peut demander à l'orthophoniste de se taire s'il a quelque chose à dire. À l'inverse, l'orthophoniste ne doit pas imposer le silence à un enfant qui a le désir de s'exprimer, même si ses dires ne vont pas dans le sens de l'orthophoniste. Si le praticien ressent le besoin de faire taire l'enfant, c'est alors de son propre désir qu'il s'agit, et, de cela, il doit avoir conscience pour éviter que ses propres conflits entravent le discours de l'enfant. Une réponse au questionnaire dit qu'« *il faut quelquefois imposer son silence à l'enfant pour qu'il le fasse tout seul* ». Je me permets de nuancer cette remarque : nous n'avons pas à imposer à l'enfant de se taire, ce qui ne veut pas dire que, lorsque nous pensons que sa parole devient une décharge d'émotions, nous ne pouvons l'interrompre, mais il s'agit de le faire par une question, un geste, ou un silence, qui interroge alors l'enfant.

4.5.2. ...par le corps

Le rire, le bâillement, le hoquet, sont rapprochés du silence du fait qu'ils empêchent momentanément de parler. Ces réactions sont spontanées et ne peuvent être empêchées. Elles peuvent être écoutées, elles viennent dire parfois beaucoup de choses, comme nous l'avons déjà noté dans une partie précédente. Toutes ces réactions se trouvent autour de la sphère orale et sont donc en lien avec la parole. Un bâillement peut être un signe d'ennui, mais, aussi, de défense devant une parole dont le sujet souhaite se protéger.

4.5.3. ...par le bégaiement

Le bégaiement peut être la cause de deux silences différents : le silence involontaire de la personne qui n'arrive pas à dire ce qu'elle veut dire et qui renonce, silence que nous développerons ici, et le silence volontaire du sujet qui anticipe qu'il va bégayer et qui préfère taire ce qu'il voulait dire. Ce dernier silence sera développé dans la partie concernant la censure et l'évitement. La nuance est celle de la volonté du sujet : un silence imposé à un sujet ne dépend pas de sa volonté.

Un sujet tente de dire un mot *qui ne sort pas*. Quelque chose bloque et l'empêche de s'exprimer. Dans ce cas, le sujet se retrouve confronté à son silence sans l'avoir décidé. Ce silence n'est un choix ni de la part du praticien, ni de la part du patient, en ce sens, il ne peut être empêché, il faut faire avec. Le praticien peut prendre la parole quand le sujet se retrouve dans une position difficile. Il ne s'agit pas de dire à la place de l'enfant, ni de dire autrement - en somme de combler le silence - mais il s'agit de questionner ce silence, ce *blocage*, sans pour autant l'appuyer.

4.5.4. ...par une pathologie organique

Dans une séance avec un enfant sourd, l'enseignement de l'orthophonie nous apprend à faire oraliser l'enfant. Un enfant sourd vient voir une orthophoniste quand le choix a été fait, par d'autres personnes, de le faire parler. Le plus souvent, il n'est pas le sujet de sa demande. Ainsi, le silence de l'enfant sourd est considéré comme n'ayant pas sa place en orthophonie. Si l'orthophoniste laissait une place à ce silence, cette démarche s'ancrerait alors dans un projet gestualiste avec la langue des signes. C'est, plus tard, en devenant l'acteur de ses propres décisions, que la personne sourde fera le choix de préférer les gestes à l'oralisation. Ce choix est à respecter. La personne sourde peut revendiquer sa surdité comme un trait de son identité. La langue des signes devient alors l'attribut d'un groupe social. Mais, chaque sourd reste un sujet unique.

Dans ce mémoire, ma recherche s'oriente vers les séances avec un enfant, mais, suite à de nombreuses réponses concernant les silences des adultes aphasiques, j'ai décidé de compléter cette partie en abordant cette pathologie.

Chez les personnes aphasiques, nous pouvons retrouver différents silences : le silence d'une parole qui n'a pas de sens pour celui qui l'écoute, le silence du manque du mot, le silence d'une réflexion qui peut être ralentie cognitivement.

Concernant le silence de la réflexion, quand celui-ci dure trop longtemps, nous pouvons le rapprocher du silence dû au manque du mot. Il est nécessaire de laisser le temps de la réflexion jusqu'au moment où nous percevons que le patient n'est pas en échec, mais, en recherche. Quand nous sentons que le patient ne trouve pas son mot, la situation devient différente. Un orthophoniste précise que *« le manque du mot vient émettre quelque chose de plus profond, il ne faut pas laisser le patient dans le silence »*. Mais, là encore, tout dépend de chaque sujet et de chaque situation. Un patient peut ne pas accepter notre parole quand lui ne trouve pas ses mots : dans ce cas, nous devons nous taire et le soutenir autrement, de manière moins intrusive que celle de lui proposer nos signifiants. Un orthophoniste parle du silence de l'écoute comme moyen de soutenir le patient qui a des difficultés à oraliser : *« suivre silencieusement des yeux en écoutant ma lecture à voix haute du texte lui a permis de s'apercevoir petit à petit qu'il était tout aussi actif à écouter qu'à oraliser, mais cela ne s'est pas fait en un jour »*.

Les silences imposés peuvent conduire le sujet à une inhibition de sa parole, voire au mutisme.

4.6. Garder le silence, retenir sa parole

4.6.1. L'inhibition comme symptôme

L'inhibition qui fait symptôme est une retenue involontaire. J'ai choisi le terme « involontaire » pour distinguer ces silences de ceux de la censure et de l'évitement qui sont des inhibitions volontaires. Mais, est-ce toujours involontairement qu'un enfant inhibé se tait ? N'est-ce pas un refus de parler ? Le refus de parler, par peur ou pour une autre raison, peut mener à l'inhibition comme symptôme, mais n'est pas un symptôme, au début. Ici, nous parlons de l'inhibition qui est devenue symptôme, c'est-à-dire, dont la raison d'être échappe consciemment au sujet. « Inhibition involontaire » a ici le sens d'une inhibition causée par des raisons inconscientes.

Du fait que l'enfant ne décide pas volontairement de se taire, le silence de l'inhibition est souvent angoissant pour lui : il ne se sent pas en sécurité dans sa parole. Un orthophoniste énonce qu'« *il faut aller chercher l'enfant sinon l'angoisse l'envahit, aller le chercher ne signifie pas toujours parler mais s'arranger pour qu'il y ait « rencontre* » ». L'orthophoniste, face à un enfant inhibé, doit aller à la rencontre de ce dernier. Aller à sa rencontre ne signifie pas parler ou le faire parler, mais être en relation avec le sujet désirant qu'il est, et chercher à entendre sa demande propre. Un autre orthophoniste ajoute qu'il est nécessaire que « *l'échange entre les deux sujets subsiste malgré l'absence de parole* ». Comment aller alors à la rencontre du sujet ? Il n'y a pas de « méthode type », sinon d'avoir confiance en l'enfant pour le laisser prendre sa place de sujet. Place qu'il ne prendra pas forcément en prenant la parole tout de suite, l'orthophoniste doit lui laisser le temps de cheminer sans à tout prix vouloir le faire parler. Il ne faut pas confondre la réalité sociale et la réalité clinique, le mutisme n'est pas un « trouble » du langage mais une difficulté de structuration du désir.

4.6.2. Parole « à la limite »

Ce silence est celui d'une parole retenue, mais pas d'une absence de parole. Un dire peut être censuré du fait qu'il soit jugé *tabou*, jugé comme n'ayant pas sa place dans le discours actuellement tenu. Nous en avons déjà donné un exemple quand Freud tait volontairement ce qu'il voulait dire jugeant cela déplacé. Ce qui, par la suite, lui fera oublier le nom de *Signorelli*. L'interlocuteur ne se rend pas compte, du moins c'est le but, de la censure réalisée par le locuteur. Chacun de nous s'impose une censure sur ce qu'il juge à ne pas dire. Ces règles sont personnelles et nécessaires à chaque sujet. Certains se retiennent de dire beaucoup de choses, d'autres s'en autorisent trop par rapport à ce qui est considéré comme « la norme » en société. Dans quelle mesure faut-il laisser la place à ce silence ? Si l'orthophoniste n'en a pas conscience, il ne peut pas agir dessus, mais s'il a conscience que l'enfant s'empêche de dire plus de choses que les règles en société ne l'exigent, il peut en parler avec l'enfant. Pour un enfant, avoir trop de sujets jugés « tabous » peut venir dire autre chose de son histoire personnelle. De même, dans la situation où l'enfant ne censure pas assez ses paroles, il ne s'agit pas de le faire taire, mais de réfléchir avec lui à ce qu'elles viennent dire, les questionner. Ainsi, le *trop* de silence de censure, ou le *pas assez*, ne sont pas plus à approuver qu'à réprouver, ils sont à accueillir. Le praticien, lui, doit laisser la place à ses silences de censure : mieux vaut se taire qu'en dire trop. Mais, cependant, l'orthophoniste doit aussi éviter la censure de ses dires dans les situations où sa parole est nécessaire. Par exemple, un praticien dit : « *Je n'ai jamais osé aborder le vécu du silence avec mes patients, je n'en parle pas, je devrais* ».

Comme dans la vie quotidienne, des choses sont à dire, d'autres non : « *Le silence est une limite, notre propre limite* ».

L'enfant qui bégaye peut éviter de dire certains mots pour lesquels il sait qu'il aura des difficultés de prononciation. Cela prive l'enfant de s'exprimer librement, ces silences d'évitement sont donc idéalement à supprimer, mais, ils passent souvent inaperçus pour l'orthophoniste. C'est la disparition du symptôme, du bégaiement, ou l'acceptation des difficultés qu'il engendre, qui permettra au sujet de supprimer ces conduites d'évitements.

Enfin, nous allons parler du secret, celui de l'enfant et, aussi, celui de l'orthophoniste. Nous n'avons pas de raison d'empêcher un sujet de tenir un secret tant que celui-ci n'a pas d'effets négatifs (souffrance, manipulation, violence, moyen de pression, etc...) sur le sujet et les personnes qui l'entourent. Un secret est intime à celui qui le garde, et cette intimité doit être respectée. L'enfant a le droit d'avoir ses secrets.

Pour l'orthophoniste, il existe un secret qui n'est pas un droit, mais un devoir, une obligation de censure : le secret professionnel. Il s'apparente à la notion de confidentialité : toutes les informations d'ordre médical ou privé qui concernent le patient ne doivent pas être révélées à un tiers. Cette obligation trouve son origine dans le serment d'Hippocrate : « *Admis dans l'intimité des personnes, je tairais les secrets qui me sont confiés* ». L'article 226-13 du code pénal dit que les professionnels de santé sont contraints de taire les informations personnelles, concernant les patients, qu'ils ont recueillies pendant leur activité. Il ne s'agit pas seulement des observations qu'ils ont pu faire, mais aussi des déductions tirées de ces observations. Le non-respect du secret professionnel entraîne des sanctions de justice. Il existe, cependant, des exceptions au secret médical en France : dénonciations de crime, de viol, agression sexuelle, mauvais traitement sur des personnes vulnérables. Et, avec les parents de l'enfant ? Cette obligation n'est pas seulement juridique, elle est aussi morale. Notre rôle d'orthophoniste est de permettre à l'enfant de ne plus se percevoir uniquement comme le fils ou la fille de ses parents, mais comme un sujet à part entière. Certes, ses parents ont le droit d'avoir des réponses à leurs questions, mais, nous pouvons le faire sans trahir le secret professionnel. Dire à l'enfant que ce qui se passe en séance ne sort pas de la séance le rassure, cela lui permet d'avoir confiance en nous et d'investir sa séance. Et, donc, d'oser se dire un peu plus...Ainsi, notre censure évite celle de l'enfant.

4.7. Ressentis et réactions

4.7.1. La tristesse et l'empathie

Nous dirons plutôt que le silence de tristesse concerne le patient, et, le silence d'empathie, le praticien, face à ce qu'exprime le patient. Dans une séance, l'inverse ne doit pas avoir lieu. En effet, si le praticien éprouve de la tristesse, l'expression de celle-ci n'a pas sa place en séance. Le silence de tristesse de l'enfant a toute sa place dans un lieu où ce dernier peut s'exprimer librement, c'est à l'orthophoniste de réagir de façon adaptée : en se taisant, d'abord, pour laisser l'enfant exprimer sa tristesse, puis, en en parlant avec lui. *« Le silence de tristesse peut être un appel à l'orthophoniste pour qu'elle mette des mots dessus ». « Il faut respecter le silence des émotions avec bienveillance ».*

Les émotions ont leur place, mais, elles ne doivent pas envahir l'orthophoniste. Le silence de l'empathie permet de laisser place aux émotions de l'enfant, tout en permettant au praticien de s'en mettre à distance, de prendre du recul sur ce qu'exprime l'enfant. Ce sont les remarques des orthophonistes qui m'ont permis de relier silence d'empathie et silence de « protection » : *« Ce silence permet de mettre de la distance, de prendre du recul et de se protéger d'un « trop » d'activité verbale dans les moments forts en émotions : chacun reste à sa place ».* Ainsi, par son silence qui écoute avec empathie, le praticien n'envahit pas la séance, et, en même temps, il se protège d'émotions pouvant l'envahir en se recentrant sur ce qu'il ressent. Ce temps de recul est préférable à l'immédiateté d'un flot de paroles.

4.7.2. La sidération et la surprise

La notion de durée du silence est à prendre en compte. Quand un silence de sidération dure, vient un moment où aller à la rencontre de l'enfant est nécessaire pour éviter que l'enfant ne s'enferme. Sans toutefois le forcer à parler s'il n'en a pas envie.

Le silence de surprise a toute sa place en séance : je me souviens d'un de nos professeurs en 3e année qui a dit *« le jour où je cesserai d'être surpris, j'arrêterai ce métier ».* Ce silence n'est pas maîtrisable, être « sur-pris », c'est être « encore plus que pris », c'est perdre un instant le contrôle de ce sur quoi nous tentons d'avoir prise. Notre capacité à être surpris révèle notre capacité à désirer. Les enfants nous surprennent souvent, et, cesser d'être surpris par eux impliquerait une certaine lassitude, et donc, moins de désir.

Surprendre l'enfant permet à ce dernier de construire sa pensée. En effet, nous pouvons constater que certaines interprétations de notre part, concernant ce que l'enfant dit ou fait, peuvent les laisser sans voix. C'est ce silence de surprise qui montre que quelque chose « bouge » pour eux à ce moment-là. Il s'agit du même silence que le silence de sidération (partie théorique) lors de la cure analytique : l'analysant reste sans voix face à une révélation de sa vérité inconsciente. Ces révélations ne doivent pas être faites à l'enfant comme des réponses qui empêchent sa pensée de se construire, mais, comme des « affirmations » questionnant le sujet, et auxquelles il continue de penser une fois la séance terminée : elles permettent ainsi à l'enfant de se libérer des conflits dans lequel il était pris, voir « sur-pri ».

4.8. Le discours, source d'incompréhensions

Le silence qui signifie une incompréhension est parfois bref. Chez l'enfant, comme chez l'orthophoniste, il peut être suivi d'une demande (aide, question, répétition), d'angoisse. Ce silence ne peut être empêché, mais, là où l'orthophoniste doit agir, c'est en évitant que l'incompréhension ne provoque de l'angoisse (nous en parlerons dans une partie suivante). Quand l'incompréhension est due à une barrière de la langue, l'orthophoniste doit permettre à l'enfant de s'exprimer, et cela, sans forcément avoir recours aux mots. Parfois, l'enfant ne comprend pas ce que lui veut l'orthophoniste. Cette incompréhension ne s'exprime pas par un silence « explicite », mais plutôt par une retenue de la part de l'enfant. Notre rôle n'est pas de lui dérouler notre curriculum vitae, ce que l'enfant veut comprendre c'est sa place à lui, avec nous. Les séances permettront petit à petit à l'enfant de comprendre pourquoi il est là, les raisons n'ont pas besoin d'être dites, elles sont parfois même comprises et perçues inconsciemment par l'enfant, à partir du moment où « ça bouge pour lui ».

« Il faut garder à l'esprit que chaque sens donné à un silence n'est que le fruit d'une interprétation subjective, il peut y avoir des quiproquos du silence, des incompréhensions ». « Dire à l'enfant que l'on n'a pas compris ce qu'il a dit est une importante remise en question sur ses propres capacités. Il faut mieux ne rien dire ». La compréhension est subjective, un sujet entend ce qu'il veut, et peut, entendre.

4.9. Une autre façon de dire

Le bruit dans une pièce peut nous rendre sourd à toute parole. Le praticien est responsable de créer un environnement propice à la parole de l'enfant, en faisant de son mieux pour faire taire les bruits extérieurs dérangeants. Quand il s'agit d'un « *brouhaha* » fait par l'enfant, l'orthophoniste ne doit pas le faire taire en imposant son silence, mais plutôt écouter ce qu'il vient dire.

Des enfants peuvent dérouler une parole logorrhéique compréhensible mais qui fait silence sur la réalité des ressentis de l'enfant. Ces paroles peuvent être assimilées à une décharge émotionnelle dans laquelle l'enfant éprouve de la jouissance à parler, mais, ses paroles ne lui permettent pas de transformer sa pensée. Ce peut être le cas, par exemple, avec les paroles qui expriment une colère contre quelqu'un, le sujet parle, parle, il s'en sent soulagé, mais les conflits qui sont au fond de lui, la raison de cette colère, restent présents. L'orthophoniste, sans imposer à l'enfant de se taire, doit l'amener à prendre une autre direction dans sa parole.

D'autres enfants peuvent utiliser un « jargon » qui ne suit pas les règles de la langue française et que l'orthophoniste ne comprend pas. Ce discours de l'enfant fait silence pour le praticien. La question est alors : l'orthophoniste doit-il faire taire ce « jargon silencieux » en déposant ses propres signifiants à la place du discours de l'enfant ? Précisons que, si ce jargon est qualifié de « silencieux », ce n'est que pour l'autre qu'il est silencieux, l'enfant, lui, y trouve un sens. Et, l'orthophoniste doit se risquer dans cette insignifiance en entrant dans la langue de l'enfant sans lui imposer la sienne ni l'exiler de sa parole en soumettant que l'on sait mieux que lui ce qu'il veut nous dire.

Vignettes cliniques :

- T., petit garçon trisomique de 6 ans : l'orthophoniste lui demande ce qu'il veut faire aujourd'hui, il pointe la chaîne hifi et dit « /si / » (nous savons que ce mot représente « musique » pour T.), elle lui dit « *d'accord, on va écouter de la musique* ». Ici, le praticien n'attendait pas que le mot « musique » soit bien prononcé, elle a souligné le lien symbolique entre ce que dit T. et l'objet qu'il demande. Le sens est présent au-delà de la forme du mot. Si T. dit un jour le mot « musique », c'est de lui-même qu'il aura « pris » ce mot dans sa forme. Dans sa signification, il le connaît déjà.

• M. est un jeune garçon autiste de 13 ans : M. utilise des signifiants de la langue française, mais leur articulation dans son discours laisse l'interlocuteur face à un « jargon » qu'il ne comprend pas. Par exemple, M. nous dit « *je suis allé voir un spectacle, j'aime le carré magique, j'ai créé la peur, quelqu'un qui rigole, y a un chameau dans le désert et l'autre c'est le bel avenir* ». Mais, même si son discours ne nous permet pas de comprendre ce qu'il dit, il a un sens pour lui. Et, nous devons alors entrer dans ce qu'il dit. D'ailleurs, M. est surprenant dans ses inventions de la langue : il nous dit un jour « *j'ai un cœur de chou-fleur* », « *ah non c'est l'artichaut, je confonds toujours de légume !* ». Lors d'un groupe, une jeune fille dit « *je suis moins à cheval sur les vitamines* », M. demande si elle a un cheval et chante « *elle descend de la montagne à cheval* ». M. demande un jour : « *pourquoi les personnes âgées on les appelle pas les « pré-décédées » ?* » : à travers des questions sur la langue, Lucas questionne autre chose, la mort, par exemple. Une autre fois, M. raconte une blague à un professionnel, ce dernier lui dit « *je ne comprends pas ce que tu me dis* », M. répond « *je vais l'écrire alors* ».

4.10. Le corps

Jusque-là, nous avons relié le corps et le silence par le fait que le corps s'exprime en silence. Abordons un autre lien entre silence et corps : le corps, comme moyen d'expression, peut aussi se taire dans l'immobilité, la retenue du mouvement. Le corps ici est lié à la parole.

Comme sa parole, les expressions corporelles de l'enfant ne doivent pas être empêchées – dans les limites de la morale - mais écoutées. Le corps est un lieu de pulsions qu'il faut laisser s'exprimer. L'enfant, par son corps, nous dit beaucoup de choses, même dans le silence. Je dirais même, surtout dans le silence, où sa présence est renforcée du fait de l'absence de mots. Lorsque nous ressentons qu'un enfant est bien « présent » avec nous, les mots n'y sont pour rien, cette présence émane d'autre chose. En ce qui concerne les expressions du corps du praticien, comme ses paroles, elle doivent être justement dosées selon les différentes situations. Par exemple, notre regard peut être vécu comme une intrusion, ou une jouissance excessive, dans ce cas nous devons nous retenir de trop soutenir le regard de l'enfant. « *La présence corporelle de l'orthophoniste doit faire sens pour le sujet* ». Aussi, le corps de l'enfant peut nous indiquer quand le silence a, ou n'a plus, sa place dans la séance : les attitudes d'un enfant qui réfléchit sont différentes de celles d'un enfant pour qui le silence devient angoissant.

Vignettes cliniques :

- M. est une jeune fille autiste de 14 ans. Les expressions de son corps sont « figées ». Elle se force à rire quand tout le monde rit. De même, quand elle sourit : ses lèvres se « tordent » en un sourire, mais ce rictus n'exprime rien. Nous avons déjà parlé dans ce mémoire des signifiants « figés », qui sont univoques, ici, le mouvement de son visage n'est pas un sourire qui exprime des choses, mais, il ne s'inscrit pas dans le pulsionnel, dans le symbolique. M. est au collège, et, elle nous dit un jour *« je regarde quand les autres sourient et je souris aussi »*. Quelquefois, M. sourit ou rit dans une certaine situation alors que cela n'est pas adapté dans l'échange. Elle éprouve des difficultés à nommer les émotions associées à l'expression d'un visage sur une photo : sur une image, une petite fille pleure en se frottant le genou et son vélo est renversé à côté d'elle, M. dira qu'elle rit. Mais, ses interprétations viennent exprimer des choses qui résonnent pour elle : elle dira d'une petite fille qui regarde un autre enfant avec un regard complice (sur une image) que celle-ci *« se sent coupable de quelque chose »*. Ici, son discours parle d'elle, elle nous dit souvent qu'elle se sent « coupable » ou en faute, elle pense que les autres la regardent tout le temps : *« j'ai l'impression qu'ils m'en veulent de quelque chose »*.

Son corps est raide quand elle se déplace, quand elle danse. Elle aime la danse. Un jour, elle nous fait une démonstration d'une danse qu'elle a inventée, un autre enfant du groupe dit : *« on dirait la danse des robots »*.

- T. , petit garçon trisomique de 6 ans : T. vient en séance accompagné de son papa. Ce dernier nous informe que T. va se faire opérer d'un œil pour corriger une myopie, la semaine prochaine. L'orthophoniste explique cela à T. . Son papa dit alors *« je ne pense pas qu'il comprenne »*.

L'opération de T. sera reportée trois fois dans l'année : à chaque fois T. a de la fièvre le matin de l'opération. Son père nous dit qu' *« il tombe toujours malade la veille de se faire opérer »*. Le corps de T. exprime que T. a compris ce qui se passe pour lui, et, être malade est sa façon de dire ce qu'il ressent.

• L., petit garçon autiste de 6 ans : quand je fais connaissance avec L., il rencontre l'orthophoniste en séance depuis 2 ans. Celle-ci m'informe que leurs premiers échanges se sont faits en se lançant une balle. Ces lancers sont devenus au fur et à mesure des échanges dirigés vers un autre, adressés : une sorte de « conversation par le corps ». À partir de cet échange d'objet, sensé, et en laissant le temps, L. prendra la parole.

Lors de la dernière séance de L. avec l'orthophoniste (une autre structure l'accueillera l'année prochaine), sa mère dit que L. se positionne de mieux en mieux sur sa chaise. L'orthophoniste me dit par la suite : « *il se positionne de mieux en mieux sur sa chaise en même temps qu'il trouve sa place dans la vie* ».

4.11. Quand le silence devient source d'angoisse

Dans l'analyse des réponses à la quatrième question, ce thème est celui qui contenait le plus de remarques des participants. Ce constat est significatif : le silence évoque l'angoisse.

4.11.1. Angoisse de l'enfant

Les silences qui angoissent l'enfant doivent être tus, par un dit, ou un agir de la part de l'orthophoniste. « *Les silences qui déséquilibrent sont ceux qui permettent un nouvel équilibre à la relation* ». Notons les remarques suivantes dans les réponses au questionnaire : « *l'orthophoniste doit détecter les silences qui remplissent, qui échappent, qui coupent, qui déstabilisent. Les silences où on ressent un malaise doivent être tus afin que le patient ne soit en danger* ». L'orthophoniste doit donc être attentif aux signes de « détresse ». Le praticien doit « *juger quand ce silence devient angoissant, pour l'un et l'autre* ». Je me permets de citer deux propos pour les nuancer : le premier est que « *les silences de malaise ne doivent pas être tus, ils doivent être parlés* ». Oui, mais l'usage de mots n'est pas toujours nécessaire pour apaiser un silence qui angoisse l'enfant. Le second est : « *les silences qui angoissent l'enfant sont ceux où il se retrouve en position de celui qui sait* ». Nous verrons dans la partie suivante, concernant le savoir, qu'il n'en est rien.

Vignette clinique :

• S., 9 ans : je lui demande « *comment vas-tu aujourd'hui ? Veux-tu parler de quelque chose ?* », il me répond « *rien* ». Je garde le silence en attente d'une parole à venir. Mais, je ressens vite que mon silence ne fait que l'angoisser. S. me fixe et son regard me demande de faire quelque chose. Le silence, à ce moment-là, doit être rompu, par un dit ou par un geste.

4.11.2. *Angoisse de l'orthophoniste*

L'angoisse de l'orthophoniste face au silence doit être écoutée et réfléchie en terme de « pourquoi cette angoisse face au silence ? ». Quand un praticien ressent de l'angoisse face au vide que lui impose le silence de l'autre, combler ce vide par des mots n'est pas toujours bénéfique pour l'enfant. C'est à cela que nous devons réfléchir : qu'est-ce qui est mieux pour l'enfant ? Avoir conscience que nous agissons, et réagissons, selon ce que nous sommes, peut aider l'enfant qui vient nous voir à découvrir le sens du symptôme qui l'amène à nous.

Nous allons aborder ce thème en le séparant en deux parties : d'un côté, l'angoisse consciente de l'orthophoniste, et, de l'autre, l'angoisse plus « sous-jacente ».

4.11.2.1. L'angoisse consciente

Il y a « *les silences subis : ceux qu'on ressent comme oppressants, qui apparaissent comme un vide à combler, un espace à occuper, voire à saturer quand la gêne est trop forte* ». « *Pour moi qui démarre, c'est très difficile de garder le silence mais je me force car ce sont des moments qui permettent à l'enfant de mettre plein de choses en place* ». « *Je suis obligée de m'« exiger » le silence et non de le combler pour laisser ce temps important à l'enfant* ». Les termes « difficile », « je me force », « je m'exige », montrent bien que le silence provoque un conflit intérieur. Les orthophonistes mentionnent deux choses qui apaisent l'angoisse : le temps et la manipulation. Il est « *plus facile de faire silence quand on sait qu'on a le temps* ». « *Pendant l'activité manuelle, c'est le moment le plus facile pour l'orthophoniste de faire silence. C'est plus facile de faire pour ne pas montrer l'attente* ». « *J'ai remarqué qu'on peut faire autre chose quand l'enfant réfléchit, peut-être est-ce un moyen de maîtriser l'angoisse que nous apporte un silence même si celui-ci est reconnu nécessaire à l'enfant ?* ».

« *Il faut laisser des silences en théorie mais dans les faits, j'ai rarement vu des orthophonistes les respecter : angoisse des soignants face à ce vide. Les orthophonistes ont du mal à le laisser s'installer* ». « *Le silence laisse place aux doutes* ». La notion de doute abordée ici est un « avant-goût » de la partie suivante concernant le savoir : l'orthophoniste angoisse parfois de ne pas être celui qui sait, celui qui maîtrise la situation.

Deux remarques mentionnent la présence des parents : « *Le silence peut être pesant en présence des parents* ». C'est « *très difficile de faire silence pendant l'entretien avec les parents* ». Ces dires prouvent que l'orthophoniste appréhende de ne pas répondre aux attentes des parents. Et l'enfant, qu'est-ce que, lui, demande ?

4.11.2.2. *L'angoisse sous-jacente*

Dans certaines réponses au questionnaire, l'angoisse n'est pas toujours mentionnée clairement, reliée au « je », mais, elle est sous-jacente, implicite. Il s'agit de ne pas oser se l'avouer à soi-même : l'angoisse reste « semi-consciente ».

« *Pendant un silence, l'orthophoniste se questionne sur sa propre position corporelle (s'observe!), que celle-ci ne soit pas pesante pour l'enfant, pour qu'il comprenne que je ne l'attends pas, que je lui laisse le temps, que c'est normal. Sans pour autant en profiter pour faire autre chose car il doit sentir que je suis avec lui* ». Cette réponse montre que, dans certaines situations, l'orthophoniste anticipe une possible angoisse de l'enfant, nous pouvons nous demander alors si ce n'est pas sa propre angoisse qu'il projette. « *Le silence ça laisse penser, est-ce que j'ai envie de le laisser seul penser ?* ». Dans cette réponse, le fait que l'enfant pense seul est assimilé à un inconfort de la part du praticien. « *Je n'ai pas encore trouvé la réponse pour éviter l'angoisse du silence pour l'enfant* ». Ici, en parlant explicitement de l'angoisse de l'enfant, l'orthophoniste parle implicitement de sa propre angoisse. La notion de recherche d'une réponse implique un mystère, et, aussi, un désir d'avoir la réponse, de savoir. Désirer avoir le savoir, en se positionnant en maître, peut être le moyen trouvé pour se défendre de l'angoisse dûe au silence de l'enfant.

Il faut donc être prudent, l'angoisse de l'orthophoniste peut l'amener à empêcher l'enfant de penser, comme le montre ce propos : « *Quand le silence devient angoissant pour l'orthophoniste je pense qu'il faut le couper car cela influe sur la relation thérapeutique* ». La tentative de fuite devant ce qui nous paraît menaçant ne fait qu'agrandir ce qui nous semble menaçant. L'angoisse, même si l'on tente de l'éviter, ne fait pas silence : un enfant ressent quand l'orthophoniste est angoissé, dans l'attente, de même qu'il sent quand ce dernier lui fait confiance. « *Les inconscients se téléphonent* » : si nous sommes angoissés, l'enfant ne peut pas se sentir en sécurité.

Vignettes cliniques : une confiance dans le savoir de l'enfant

- Première séance où j'observe L., enfant de 6 ans, autiste : l'orthophoniste lui lit une histoire, quelqu'un frappe à la porte, elle me tend le livre. L'orthophoniste s'absente quelques instants. Je commence à feuilleter les pages avec L., je parle, il reste silencieux. L'orthophoniste revient et observe. Une fois le livre terminé, je demande à L. s'il veut aller le remettre sur l'étagère, il le prend et y va. L'orthophoniste, surprise, me dit qu'il n'avait jamais fait cela.

Ce qui ressort ici, c'est que, ne connaissant pas l'enfant, j'ai en tête, en lui demandant cela, qu'il est capable de le faire. L. a senti cette confiance, notamment à l'intonation de ma demande. Je n'étais pas dans l'attente à me questionner s'il allait le faire ou non : les enfants sentent cela.

- Lors d'un groupe d'« habiletés sociales » avec deux jeunes filles de 14 ans (O. et A.), une orthophoniste, une éducatrice spécialisée et, moi-même, stagiaire orthophoniste : O. reste mutique et ne répond pas aux questions que l'autre lui pose (quelquefois par « oui » ou « non »), elle se renferme quand nous lui adressons la parole, tout son corps se détourne de l'autre. Au mois de janvier, un jeune garçon autiste de 13 ans, M., vient rejoindre le groupe. Il sera le seul présent à qui O. répond : M. ne pose pas ses questions dans l'attente que des sons sortent de la bouche de la jeune fille, ni pour tenter de la faire parler, il veut échanger. O. sent probablement que M. n'est pas « dans l'attente » qu'elle parle.

- M., ce même jeune garçon, n'a jamais ramené son cahier lors du groupe durant les trois premiers mois (cahier proposé aux jeunes adolescents pour écrire ce dont ils ont envie, ainsi que pour y coller certaines photos des activités faites pendant le groupe). Lorsqu'un professionnel lui demandait ou lui faisait remarquer, M. disait « *je m'en sers pas, je n'aime pas écrire* ». Lors de chaque groupe, les deux autres jeunes filles lisaient ce qu'elles avaient écrit, M. écoutait. Nous ne lui parlions plus de son cahier. Au mois d'avril, c'est de lui-même qu'il arrive avec son cahier : il voulait nous lire ce qu'il avait écrit.

Dans cette quatrième partie, nous avons donc réfléchi à la place des différents silences, sans conclure de règles générales. Le verbe « devoir » (« l'orthophoniste doit ») n'est pas employé pour exprimer une obligation, mais une possibilité d'action, selon des idées personnelles. Nous constatons que cette thématique amène des questionnements aux praticiens. La notion d'angoisse face au silence est très présente dans un métier où l'orthophoniste est, en quelque sorte, un

« spécialiste du langage ». La demande des parents est souvent de le faire parler, « mieux » parler. Mais, le langage ne s'oppose pas au silence. L'orthophoniste ne peut pas *faire parler* l'enfant, c'est l'enfant qui prend la parole. Dans la partie suivante, nous allons poursuivre notre réflexion sur la place du silence en questionnant plus précisément le rôle de l'orthophoniste : le rôle que l'autre lui attribue, le rôle que lui-même s'attribue, le rôle qu'il a, et, celui qu'il pourrait avoir. Et, enfin, nous réfléchirons à la position de l'orthophoniste face au savoir.

V) Une rencontre

Nous avons déjà mentionné que le praticien doit aller à la rencontre de l'enfant, mais, qu'est-ce que cela signifie vraiment ? Selon Claire de Firmas (2008, citée par Durand & Varin, 2011, p.87), la rencontre est 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* ». La rencontre laisse place au savoir authentique du patient, en même temps qu'à la méconnaissance qu'il a du sens de son symptôme. Dans ce mémoire, le terme de « séance » remplace celui de « rééducation », il ne s'agit pas d'éducation en orthophonie. En grec, « clinique », *klinike*, signifie « faire pencher, incliner », *klinos* signifie « le lit ». Dans l'Antiquité, Hippocrate écoutait le malade à son chevet de lit, dans une posture inclinée. Cette courbure symbolique signalait l'humilité. La relation de soin engage autant le sujet soignant que le sujet soigné. En clinique, prendre soin n'implique pas de parler de sentiments, mais d'éthique. Prendre soin de l'autre est différent de vouloir le bien de l'autre, de vouloir le guérir : il y a de la violence intrusive à vouloir guérir l'autre. Notre travail ne tient pas d'un savoir mais, avant tout, d'une écoute. Un sujet ne désire pas toujours être compris, mais, il désire toujours être écouté.

5.1. Le silence dans le métier d'orthophoniste

Étymologiquement, *ortho* signifie « correct, droit », et *phonè* signifie « voix ». En Belgique, un orthophoniste est appelé « logopède » : *logos* signifie « parole » et *paideia* signifie « éducation ». Quelle place pour le silence dans un métier dont la racine indique une correction de la voix – voix corrigée et voix correcte - et une éducation de la parole ? Quelques remarques pour éclairer notre propos : « *Je veille à ne pas trop en dire dans mon travail avec les enfants psychotiques, mais, en même temps, pour nous, orthophonistes, il y a toujours quelque chose à dire à un moment donné* », « *C'est aussi la demande qui nous est faite en orthophonie de faire parler l'enfant* ».

Ces réponses montrent bien que les orthophonistes veulent répondre à une demande, mais, la demande de « faire parler l'enfant » est une demande sociale, parentale, et, non celle de l'enfant. « *En tant qu'orthophoniste, on demande constamment à l'enfant de parler* », « *Le silence n'est peut-être pas assez présent en orthophonie : tendance à l'hyper-verbalisation, on explique beaucoup, on raconte, on reformule, on modèle le langage* ». Citons les dires d'un autre participant pour répondre à cela : « *De la même façon qu' « on ne fait pas pousser les fleurs en leur tirant dessus », on ne fait pas parler un enfant en lui tirant les mots de la bouche* ». Mais, malheureusement, la tentation de le faire est souvent présente, mais, les praticiens ont conscience de cela : « *Cela peut paraître paradoxal mais, en fait, le silence est nécessaire pour pouvoir parler. Mais, même si j'en suis convaincue, cela ne va pas de soi et je dois me le rappeler tous les jours pour ne pas trop parler* ». L'appréciation du « trop » est relatif à l'enfant, à la situation. « *Sous prétexte qu'elles sont orthophonistes et que l'on doit apporter un bain de langage, beaucoup d'orthophonistes ne laissent pas la place au silence, ne s'autorisent pas le silence en séance* ». Cette remarque est confirmée dans les propos suivants : « *J'aimerais leur accorder plus de place car je trouve que je parle beaucoup* », « *mes prises de notes recèlent davantage de mots entendus que de silences repérés et notés, cela dit, ça m'arrive* ». Enfin, un orthophoniste dit qu' « *en tant qu'orthophoniste, je dirais que « j'offre » des moments de silence* ». Cette notion de cadeau implique bien que le silence est considéré comme exceptionnel, occasionnel, alors que l'orthophoniste pourrait lui donner une place plus « conventionnelle » en séance. Il ne s'agit pas de se taire passivement, mais plutôt d'être prudents avec nos paroles : « *il n'y a pas moins d'imprudence à se taire quand on est obligé de parler, qu'il n'y a d'indiscrétion à parler quand on devrait se taire* » (Dinouart, 1771, réédition p.40). « *Quelquefois, on risque moins à se taire qu'à parler* ». Nous avons déjà noté au cours de ce mémoire les risques qu'il peut y avoir, pour un enfant, à prendre la parole. Mais, notons aussi qu'il y a des risques, pour un enfant, à ce que l'orthophoniste prenne trop la parole. Des réponses des orthophonistes appuient cela en affirmant que « *le langage peut être destructeur, mieux vaut se taire parfois* ». En effet, « *la parole amène quelquefois trop de demandes et d'attentes* » et elle peut se révéler intrusive pour certains enfants. L'orthophoniste doit être prudent quand il rompt un silence : la rupture est une cassure, une interruption, qui peut être vécue avec violence pour l'individu qui y est soumis. « *Il s'agit d'être attentif quand on rompt un silence. La question est de savoir si nous devons rompre un silence au risque d'être trop intrusif. Nous pouvons avoir des regrets après-coup de rompre un silence* ».

« *Des silences disent la dernière protection possible quand l'autre en face de soi se révèle trop intrusif, sur-interprète* ». La prudence de l'orthophoniste consiste en un « dosage » de ses paroles. Un orthophoniste dit qu'il « *cherche toujours à trouver le juste milieu entre paroles et*

silences ». En effet, chaque sujet et chaque situation font apparaître un juste-milieu différent.

Si un praticien doit être en ses paroles, il doit aussi être en ses silences. Le rôle revient à l'orthophoniste de juger les situations où le silence a, ou non, sa place. *« Le silence doit toujours être géré par le praticien, que ce soit le sien ou celui de l'enfant, on ne dit pas n'importe quoi, on ne fait pas silence n'importe quand »*. *« Parfois, il n'y a pas besoin de parler, la situation se passe de langage »*. Le silence est un langage. Ainsi, être un « spécialiste du langage » amène aussi à se taire. Certains participants parlent d'un apprentissage : *« le silence, on se questionne et on apprend à l'utiliser »*, mais, surtout, le silence, *« ça se prend »*. En tant qu'orthophoniste nous pouvons *« prendre le silence »* comme nous prenons la parole, le silence ne s'apprend pas, c'est plutôt notre capacité, à gérer et accepter personnellement ce temps de vide, qui évolue avec l'expérience du métier et les expériences de la vie. *« C'est à l'orthophoniste de donner du sens au silence, d'y répondre ou non de manière adaptée »*. Le praticien donne un sens à l'espace utilisé par un silence. Parfois, c'est en nommant cet espace de silence que ce dernier peut prendre tout son sens.

Le praticien accorde de la place au silence, si ce dernier est *« bénéfique »* pour l'enfant. Des orthophonistes précisent la notion de *« liberté »* et d' *« égalité »* : *« Il faut se servir du silence en séance car celui-ci permet une grande liberté, le silence c'est la liberté de se taire, de ne pas répondre »*, *« en leur laissant la place, le sujet se sent autorisé à ne pas parler, ce qui est aussi une autorisation à parler ! »*. Ces deux réponses montrent que le silence du praticien permet à l'enfant de se sentir en droit de parler, et, donc, en droit de se taire. L'enfant se sent libre de ne pas répondre, libre de sa parole. *« Quand ils ne se sentent pas pressés ni sommés de parler, leur désir de parler a toutes les raisons de pouvoir s'exprimer »* : à plusieurs reprises, j'ai constaté, en séance, que, plus l'orthophoniste attend une parole de la part de l'enfant, et moins cette parole advient de manière authentique. Il s'agit de *« s'adapter pour que ce silence prenne la place juste, nécessaire pour permettre à l'enfant de s'exprimer, de penser, de s'individualiser, mais sans que le silence ne porte le poids d'une demande pesante »*. *« La séance est un lieu où l'autre peut dire ce qu'il veut. Les silences doivent arriver au moment où ils doivent arriver, s'ils doivent arriver »*, la séance devient un espace libre, non-soumis à un programme à respecter. Enfin, *« le silence met les deux sujets à égalité »*.

Vignette clinique :

- Exemple d'une séance : G., un garçon de 5 ans et O., l'orthophoniste

G. prend une caisse avec divers objets dedans, dont des objets représentant des animaux :

« la vache est une fille car elle a pas de trou dans les oreilles », « elle a plein de tétones »

O. : *« plein de tétones pour donner à boire à ses bébés »*

G. : *« c'est le bébé »* (prenant un bébé en plastique)

O. : *« c'est le bébé d'une femme »*

G. : *« c'est pas un être humain »*

O. reste prudente et se tait

G. , prenant un autre objet représentant un cheval : *« c'est un cheval fille »*

O. : *« c'est une jument »*

G. : *« ça, c'est pas une fille »* (en montrant un cochon)

O. *« c'est un garçon donc c'est pas une fille »*

G. met les filles dans un wagon du train et dit *« les filles c'est ici » « je suis un garçon »*

O. : *« comme ton papa, tu es un garçon ».*

Cette séance révèle la prudence de l'orthophoniste face à un enfant pour qui le discours de l'autre peut être intrusif. L'orthophoniste s'appuie ici sur les dires de l'enfant pour prendre la parole, en y amenant un « en-plus » pour permettre à G. de faire du lien entre imaginaire et signifiant, et de construire son monde, en questionnant la différenciation entre les sexes, par exemple.

Il ne s'agit pas de faire une apologie du silence dans ce mémoire, quelquefois ce dernier peut être « *négatif* » pour l'enfant : comme il peut y avoir « trop de parole », il peut y avoir « trop de silence ». Certains silences peuvent révéler une jouissance excessive pour un sujet, qui, inconsciemment ou non, déstabilisent l'autre en face, en même temps qu'ils ne permettent pas à celui qui parle (et se tait) de structurer sa pensée. Une réponse au questionnaire dit qu' *« un silence a plus de risque d'être mal interprété qu'une parole »*. Nous dirons que le silence, comme la parole, fait partie du langage et n'a donc pas plus de risque d'être mal interprété que la parole. Par contre, dans le cas d'une mauvaise interprétation, la parole sera nécessaire.

5.2. Là où la parole vaut mieux que le silence

« *La parole est libératrice d'affects, elle permet une décharge des pulsions* », c'est aussi le cas de certains silences. Certes, il y a une jouissance à parler, mais, le silence, comme symptôme par exemple, évoque aussi qu'il y a de la jouissance à se taire. Le silence est une interruption qui révèle l'irruption d'une pulsion, l'expression d'un désir. Tout ce qui fait l'être humain touche à la jouissance. Ainsi, ce n'est pas en terme de décharge pulsionnelle, ni de désir, que nous allons expliquer en quoi la parole diffère du silence.

Comme nous l'avons déjà noté, le nourrisson est inscrit dès sa naissance dans l'ordre du symbolique, il existe comme sujet désirant grâce aux signifiants de l'Autre. Aussi, en psychanalyse, c'est en déroulant sa parole que l'analysant en vient à trouver un sens à son symptôme. D'après Lacan, le langage peut être défini comme la condition même de l'inconscient : c'est la structure de la langue qui permet de rendre compte de l'inconscient. Donc, en parlant de ses désirs, l'enfant parle de qui il est. Et, pour soutenir l'enfant dans l'expression de son désir, pour lui permettre de se libérer de son symptôme, l'orthophoniste ne doit pas toujours se taire. Il doit permettre à l'enfant de structurer sa pensée en lui amenant des questionnements. Parler des désirs de l'enfant, ce n'est pas parler de tout ce que fait l'enfant en séance, c'est parler de lui en tant que sujet. La parole peut, certes, amener des « mal-entendus », mais elle peut aussi aider à les penser différemment. Certaines paroles ont une fonction « cathartique », elles « purgent ».

Rappelons l'exemple de la psychanalyse pour faire du lien avec l'orthophonie.

Nous parlons du silence en psychanalyse, mais n'oublions pas que la cure analytique est traduite en anglais par « *talking cure* » : la cure par la parole. En cure analytique, le psychanalyste, en offrant son écoute, crée la demande de l'analysant d'avoir une réponse. Ce dernier peut donc se sentir frustré, blessé par un mot absent qu'il attendait. C'est là, notamment, que les séances avec un enfant diffèrent de celle avec un adulte : frustrer un adulte, qui décide de commencer une analyse, n'est pas la même chose que frustrer un enfant qui nous pose une question. Si un psychanalyste reste silencieux quand un adulte lui pose une question, ce silence n'a pas la même place lorsque c'est un enfant qui demande. Même, s'il ne s'agit pas, dans ce second cas, de donner une réponse, il s'agit au moins de prendre la parole pour questionner l'enfant sur sa demande, par exemple. Ici, nous distinguons la relation de soin avec un enfant de celle avec un adulte. Il faut savoir saisir le moment propice pour se taire, le sujet ne doit pas ressentir sa parole comme un échec.

Face à un silence de résistance de l'analysant, l'analyste doit intervenir pour relancer les dires de ce dernier. En 1975, Lacan remet en cause le silence de l'analyste en disant que trop d'analystes ont l'habitude de rester silencieux. Le silence ne doit pas être perçu comme une entité : le psychanalyste a tout de même quelque chose à dire dans certaines situations, de même pour l'orthophoniste.

Une autre situation existe, dans laquelle le psychanalyste doit prendre la parole : quand les paroles de l'analysant déchargent une jouissance excessive chez l'analyste. Ces paroles ne sont plus dans une dialectique de demande et de désir, elles jettent un savoir en excès chez l'analyste sans qu'un retour possible ne soit impliqué par l'énoncé. L'analyste doit alors mettre en jeu sa propre voix pour permettre d'inscrire dans la dimension du désir et de la demande des paroles qui ne sont qu'un « jet » : la jouissance excessive trouve alors son ancrage dans la nomination. En orthophonie, certains paroles d'enfants sont jetées, déchargées à l'orthophoniste sans avoir été érotisées et élaborées comme un message. Alors, un retour vers l'enfant de ses paroles permet d'inscrire celles-ci dans la problématique du désir : une jouissance excessive s'enveloppe des signifiants de l'orthophoniste.

Ainsi, l'orthophoniste doit être prudent et réfléchi dans ses prises de parole et de silence. Cela implique de ne pas se placer en position de pourvoyeur de savoir, mais, plutôt, en état de vigilance pour accompagner l'enfant dans son cheminement vers la recherche d'un sens à son symptôme. Pour cela, le praticien accepte d'être « dé-routé » et de suivre la route de l'enfant. Par nos interprétations, nous pouvons donner un « coup de pouce » à l'enfant pour découvrir « ce qui cloche », mais, il ne faut pas toujours chercher des interprétations à toutes leurs paroles, à tous leurs silences. Il faut accepter de ne pas savoir. L'interprétation doit mobiliser tact et prudence pour ne pas donner à l'enfant le sentiment angoissant qu'il est surveillé et deviné dans son intimité, pour lui, la plus incontrôlable. Dans certaines réponses au questionnaire, nous retrouvons cette notion de savoir reliée au pouvoir : « *le silence qui introduit la séance est important pour que je prenne le contrôle* ». Le silence ne s'apprend pas, il s'explore, et explorer, c'est découvrir, inventer, et, donc, ignorer.

Vignette clinique :

• G., 5 ans, est une petite fille qui vient à sa cinquième séance avec l'orthophoniste. C'est la première fois qu'elle me voit, je commence mon stage. L'orthophoniste me présente, je salue G. et nous prenons place. Je me positionne en retrait. G. ne dit rien, elle me regarde et détourne son regard à plusieurs reprises, elle semble se demander qui je suis, ce que je fais là. Je me présente alors à elle, je lui explique pourquoi j'ai une feuille et un crayon, pourquoi je suis là, et lui demande si elle veut bien que je reste : elle me fait « oui » d'un signe de tête puis se retourne vers l'orthophoniste. G. se met à parler et ne me regardera plus de la séance. Ici, nous pouvons constater que ma parole valait mieux que mon silence.

5.3. L'orthophoniste face au savoir inconscient de l'enfant

Dans *Le Petit Hans*, Freud dit : « *J'ajoute pour conclure : Avec la dernière fantaisie de Hans, l'angoisse issue du complexe de castration était aussi surmontée, l'attente pénible tournée en quelque chose qui rend heureux. (...). Pour le reste, il se peut que notre petit chercheur ait fait de bonne heure l'expérience que tout savoir n'est qu'une œuvre parcellaire et qu'à chaque stade il subsiste un reste non résolu* » (Freud, 2010, p.89)

« Je ne partage pas la vue présentement en vogue selon laquelle les dires des enfants seraient totalement arbitraires et non fiables. (...). La non-fiabilité dans les dires des enfants provient de la surpuissance de leur fantaisie, comme la non-fiabilité des dires d'adultes provient de la surpuissance de leurs préjugés » (Freud, 2010, p.91).

5.3.1. De l'angoisse à la toute-puissance : le savoir du maître

Autant qu'il angoisse, le silence peut fasciner. Comme nous l'avons noté, l'autisme, la surdité, peuvent faire l'objet de polémiques et de discours qui révèlent que le caractère énigmatique du silence fascine. L'angoisse défend alors de la fascination ressentie par le praticien face à certains enfants silencieux. Tout praticien ressent des affects non maîtrisables, et non maîtrisés, vis-à-vis de ses patients. L'orthophoniste entre dans la relation en tant que personne, avec ses peurs et ses doutes : une bonne partie de lui-même lui échappe dans la relation. Comme nous l'avons déjà précisé, ce contre-transfert amène de l'angoisse. Aller à la rencontre de l'enfant, c'est cheminer, au fur et à mesure, à côté de lui, pas devant lui. Dans cette position, le praticien ne peut interpréter les actes, les signifiants de l'enfant, qu' *après-coup* (voir la partie sur le temps logique).

Reconnaître ce transfert, et ce contre-transfert, c'est avoir conscience de ce qui se passe dans la relation en restant sensible aux différents affects dont nous sommes l'objet, pour mieux s'en tenir à distance. Le silence peut introduire la certitude de ne plus être porté par la moindre certitude. Se sentir dépossédés d'un savoir rassurant peut entraîner le praticien à céder à la tentation de la maîtrise.

De l'angoisse face au silence à la volonté de le combler, il n'y a qu'un pas. « Faites-le parler », cette demande des personnes qui entourent l'enfant révèle bien que l'orthophoniste est considéré, à tort, comme ayant le pouvoir de redonner la parole à l'enfant. Nous ne sommes pas loin, ici, de la parole considérée comme don de Dieu, dont nous parlions dans la partie concernant la religion. Par sa parole toute-puissante, Dieu fait exister en dehors de lui son éternelle sagesse. La parole est donc trace de dieu créateur : la « par(ab)ole » est la bonne parole. Heidegger, en 1951, dit que « *l'homme se comporte comme s'il était le créateur et le maître du langage alors que c'est celui-ci, au contraire, qui est et demeure son souverain. Quand ce rapport de souveraineté se renverse, d'étranges machinations viennent à l'esprit de l'homme* » (Heidegger, 1951, cité par Sédat (sous la direction de Nasio), 2001, p.190). Les mots ne sont plus alors un moyen d'expression, mais deviennent un moyen de pression. Du sentiment d'être agressé par le silence de l'enfant, le praticien passe à agresseur en se donnant l'illusion d'une toute-puissance. L'université nous apprend à classer, à mesurer, à décrire et à appliquer diverses techniques rééducatives selon le trouble étiqueté. Le trouble est alors lissé au travers d'hypothèses biologiques, neuronales, génétiques, qui excluent toute dimension subjective. Le rééducateur négocie pour tenter de faire céder ce trouble et régler ce qui dysfonctionne. L'enfant, dans cette démarche, devient objet du savoir des maîtres. Jacques-Alain Miller, dans la préface du livre *Peurs d'enfants* (2011, p.16) dit que « *les enfants se voient aujourd'hui voués à une alternative : résister ou céder, d'où angoisse assurée des uns et épinglage des autres par le nom de « troubles* » ». Selon Jacques-Alain Miller, le thérapeute est appelé « ré-
DUC-ateur », c'est-à-dire le chef, le *dux*, que l'enfant doit suivre, ou bien « pédagogue », qui était le nom de l'esclave chargé de conduire les enfants. Les enfants sont donc les esclaves d'un savoir, lui-même esclave de l'illusion du maître. Nous pouvons donc parler d'un pouvoir exercé sur eux : « *Il s'agit de la production de sujets : réduire, comprimer, maîtriser, manipuler la jouissance de celui que l'on appelle un enfant pour en extraire un sujet digne de ce nom, c'est-à-dire un sujet assujetti* ».

Exemple de Victor de l'Aveyron :

Dans son livre, Jean Itard (2009) emploie des mots évoquant le pouvoir pour parler de sa démarche auprès de Victor, enfant « sauvage » : *« j'ai tout fait », « en vain », « je me suis efforcé », « sans succès », « je m'applaudis de cette sortie », « je croyais n'avoir plus de difficultés à vaincre », « il me semble que le moment était venu où il fallait ne plus apaiser ces mouvements par condescendance, mais les vaincre avec énergie », « tâche que je me suis imposée », « Victor m'est redevable d'entendre quelques syllabes, restent à m'occuper du goût et de l'odorat », « je bornais mes efforts », « il faut avoir éprouvé toutes les angoisses d'une instruction aussi lente et aussi pénible pour se faire une idée de la joie ressentie », « je n'ai pas renoncé à l'espoir de le faire parler et à tous les avantages que je m'en promettais », « tout recommande ce jeune homme extraordinaire à l'attention des savants ».* En parlant des moments de colère de Victor : *« Je m'approchai de lui avec toutes les apparences de la fureur, et, le saisissant fortement par les hanches, je l'exposai sur la fenêtre, la tête directement tournée vers le fond du précipice ».*

Je ne compare pas l'orthophonie actuelle avec la démarche de Jean Itard, mais, ses dires, même s'ils datent, donnent l'exemple d'une pensée du maître qui est parfois toujours actuelle, cachée derrière un discours plus « maîtrisé ». Dans cet exemple, ce n'est pas que le maître n'a rien su apprendre à Victor, c'est plutôt qu'il n'a rien su apprendre de lui.

Exemple du « maître-entendant » :

Inconsciemment, l'entendant dote le sourd d'un « moins », d'un handicap, pour se doter lui-même d'un « plus ». Il est intéressant de constater que le terme de « handicap » est lui-même porteur de cette contradiction : au XIX^e siècle, le « handicap » désignait la charge que l'on affecte en plus aux meilleurs chevaux pour égaliser leurs chances face aux moins bons chevaux. L'angoisse, ou la fascination, de l'entendant face au sourd l'a poussé à voir l'autre comme manquant. Alors que, en réalité, une personne sourde, qui n'a jamais entendu, n'a pas « cinq sens moins un », mais quatre sens. Ainsi, le maître, en voulant « rendre la parole au sourd », se rapproche du divin. P. Pélissier, à l'époque professeur à l'institut national des sourds-muets et sourd-muet, dans un discours pour la distribution des prix de l'institut Saint Jacques, le 10 août 1853 (cité par Poizat, 1996, p.233), s'élève contre le projet des oralistes : *« ces faibles mortels qui, dans leur orgueil, se sont crus prédestinés à mettre la dernière main à l'oeuvre de Dieu, à la perfectionner encore après Dieu, à faire descendre le rayon de Dieu sur leurs travaux impuissants ! Et, c'est à l'aide de la voix brute et sauvage, à l'aide de la lettre articulée, dépouillée de l'esprit vivifiant, qu'ils ont voulu*

continuer ce prodige. C'est avec la parole, par la parole, et pour leur parole matérielle, qu'ils ont prétendu, eux aussi, créer à leur tour l'homme à l'image de Dieu ». Derrière ce « parle », c'est un « tais-toi » que nous pouvons entendre : dans un souci de réparation, le sujet dans son être est nié.

Le discours du maître est donc souvent impératif, il recouvre la vérité inconsciente de l'enfant, alors qu'il s'agirait qu'elle s'ouvre.

5.3.2. Le savoir de l'enfant

Introduisons avec une vignette clinique :

• S. , garçon de 10 ans : il ne supporte pas que l'autre lui impose son savoir. Dès que l'orthophoniste propose un mot, une solution, S. se lève et sort dans le couloir. Une fois, il fait un lapsus et dit à l'orthophoniste : « *mais laisse-moi écouter* » et se reprend aussitôt : « *laisse-moi parler* ». Il parle des autres qui « *croient tout savoir* » en les nommant les « *pollueurs d'intelligence* ». Un jour, l'orthophoniste lui pose une question dont il ne connaît pas la réponse, S. dit, avec les larmes aux yeux et un ton énervé, en se levant de sa chaise : « *j'en ai marre, j'essaye de tout faire parfaitement !* ». Il parle beaucoup de ses connaissances sur la nature et utilise des mots d'un registre soutenu. Lors de la première séance auquel j'ai assisté, je me souviens avoir noté sur ma feuille que cet enfant était un « petit scientifique ». À chaque séance, il amenait une connaissance nouvelle, et « pointue », concernant la nature. Et, c'est avec surprise que je découvre, peu à peu, un enfant avec des difficultés à nommer les choses les plus « connues », ainsi qu'à lire. S. tente d'éviter de lire et d'écrire, en sortant de la pièce, ou bien en amenant subtilement un nouveau sujet de conversation qui fait même, parfois, oublier à l'orthophoniste de quoi elle parlait avant. Son langage soutenu venant s'ajouter à cela : il dépense une énergie énorme à masquer ce qui lui pose problème, à l'autre comme à lui-même. S. ne veut pas ne pas savoir, et il veut que l'autre taise ce qu'il sait : « *ça me saoule que tu me poses des questions, moi, dès que ça devient ennuyant, je me casse* ». Un jour, je l'accueille en séance, seule avec lui, et, après lui avoir annoncé l'absence de l'orthophoniste, il me dit « *c'est bien pour toi, si tu es toute seule, tu peux apprendre* ». Je lui demande ce qu'il veut dire. Il me répond « *je pense qu'on peut tout savoir tout seul* ». Je n'avais peut-être pas tort en notant que cet enfant est un « petit scientifique »...

« *Il n'y a pas besoin de savoir qu'on sait pour jouir d'un savoir* » (Freud, cité par Lacan, 1985, p.8) (Conférence sur *Le symptôme*).

La vérité inconsciente, ce n'est pas le savoir, mais plutôt ce qui permet de le faire émerger : l'inconscient révèle un savoir authentique qui relève de la langue. Ce savoir authentique, c'est, à la fois, un savoir déjà là, qui attend, et, en même temps, un savoir supposé à venir, inventé par le sujet qui déroule sa parole. Ce savoir est insu du sujet lui-même. Dans un article paru dans *La lettre Mensuelle*, Éric Zuliani dit que « *Le savoir authentique me semble relever du registre qui ne manque jamais de s'ouvrir quand on parle : celui de la vérité, qui ne se confond pas avec l'exactitude* » (2013, p.30). Daniel Roy (2013, p.30) ajoute : « *un savoir authentique ? Il n'est pas là. Il n'est pas encore là. Un peu plus, et je l'attrapais. Ah, il n'est plus là* ».

L'enfant est un scientifique. « Comment fait-on les bébés ? » : les enfants posent très tôt la question de leur origine, ils ont envie de savoir. Freud parle de la pulsion de savoir. Un scientifique, c'est celui qui, n'ayant personne pour lui donner les réponses à ses questions, doit inventer, découvrir. Les enfants sont curieux, mais le savoir-maître de l'école peut les faire taire et recouvrir cette pulsion de savoir. Freud dit, dans son livre *Trois essais sur la théorie sexuelle*, que « *les efforts des chercheurs restent malgré tout infructueux et s'achèvent sur un renoncement qui entraîne souvent une dégradation durable de la pulsion de savoir* » (Freud, 1989, p.127). Dans le livre *Peurs d'enfants*, Jacques-Alain Miller (2011, p.18) parle de ce que les enfants savent que les adultes ignorent :

«

- *ils en savent déjà plus sur le langage, par anticipation, comme le linguiste le montre*
- *ils savent les secrets de famille*
- *ils savent le désir des parents, ne serait-ce qu'à en être le symptôme*
- *ils savent le désir des pédagogues*
- *ils ne se trompent pas sur le caractère de semblant des savoirs qu'on leur impose et sur le hâlo d'ignorance dont ces savoirs sont entourés et où ceux-ci trouvent leur assise* ».

L'enfant est un linguiste. Jakobson, à un séminaire de Lacan, dit «*on ne devient pas linguiste, on le reste* » (cité par Encrevé lors de la 2^e journée de l'Institut de l'enfant le 23 mars 2013). Dès sa naissance, un nourrisson est capable de discriminer, parmi les sons de toutes les langues, ceux qui n'appartiennent pas à sa langue maternelle. Cette universalité des sons prouve que ce dernier a des compétences de réception supérieures à celles de production.

Plus tard, ce n'est pas grâce aux règles de grammaire qu'un enfant apprendra à parler : les enfants trouvent eux-mêmes l'intelligence de la langue. D'ailleurs, ce que nous considérons comme des « erreurs » de liaison se révèlent parfaitement logiques et inventives : par exemple, l'enfant qui dit « le nous » montre qu'il recherche la frontière des mots, et, ayant souvent entendu « un ours » avec la liaison, il fait ses propres hypothèses. Pierre Encrevé (lors de la 2e journée de l'Institut de l'enfant) fait remarquer que, même si les parents continuent de parler à l'enfant du « nounours », ce dernier arrive quand même, de lui-même, à abandonner la forme « nous ». L'enfant a la capacité de jouer avec la langue sans se soucier du sens, il invente et y met de l'ordre, mais, en entrant à l'école, il se voit interdire cette jouissance pour le sens.

Vignette clinique : La poule qui voulait être un coq

T., petite fille de 5 ans , O., l'orthophoniste :

T. fait un dessin : *« je fais une poule-coq, j'ai inventé un animal »*

O. « *Les poules-coq ça n'existe pas, tu ne peux pas inventer un animal, tu peux inventer un mot* »

T. « *c'est une poule qui a de longs poils* »

O. « *elle n'a pas de zizi donc c'est pas un garçon* »

T. « *elle tire la langue* »

O. « *les poules peuvent faire comme si elles étaient des coqs, mais elles ne sont pas des coqs* »

T. « *elle fait semblant d'être un coq avec sa queue pour faire croire aux autres,...elle veut attraper une étoile* ». Silence.

T. « *je voulais dessiner un coq car Marie elle m'a invitée et on a regardé un film de coqs et de poules* »

O. « *qu'est-ce qui se passait dans ce film ?* »

T. « *quelqu'un essayait de couper la tête de la poule, elle avait peur de la machine* ».

O. « *elle avait peur d'avoir la tête coupée* »

T. « *et le coq il s'envolait* »

O. « *lui, n'a pas eu le cou coupé* ». Silence.

T. colorie les pattes de la poule « *les poules ça a toujours des collants* ». Et, elle ajoute :
« *J'ai fini mon dessin* ».

Elle consent alors à être une petite fille, sans se savoir ce qu'elle sait à travers ce qu'elle dit.

En orthophonie, notre rôle est de laisser le savoir authentique de l'enfant s'exprimer pour que ce dernier trouve du sens à son symptôme, et, ainsi, comprenne, même inconsciemment, la raison pour laquelle il vient nous voir. Nous devons respecter le savoir de l'enfant comme celui d'un sujet que nous rencontrons dans le moment présent, et non comme celui d'un sujet à venir. « Respecter » signifie « regarder après-coup », et, donc, accepter de ne pas tout maîtriser à l'avance. En tant qu'orthophonistes, face à un enfant, nous devons accepter que certaines choses fassent silence pour nous.

Conclusion générale

« Le silence n'est pas « rien », chaque silence vient dire quelque chose quand les mots n'arrivent pas ou ne suffisent pas à décrire, le silence n'est pas un vide mais toujours une présence ». Le silence est une absence remplie de présence, un vide plein de désirs qui s'expriment sans les mots. Ainsi, c'est en tant que **sujet parlant et désirant** que l'individu se tait.

La problématique est la suivante : l'orthophoniste veut-il **faire taire** ou **laisser parler** – ou laisser se taire – l'enfant ? Plus précisément, l'orthophoniste est-il prêt à laisser l'enfant s'exprimer ? Prendre sa place de sujet désirant ? Face à l'angoisse que peut provoquer le silence – le sien propre ou celui de l'autre -, l'orthophoniste peut être tenté de prendre la parole, voire de « couper » la parole à l'enfant. En parlant ici de parole, nous parlons aussi de silence : le silence de l'enfant est rempli de désir et le praticien veut parfois le faire taire en le recouvrant de sa parole. Ici, c'est donc le **désir** de l'enfant qui est recouvert par celui de l'adulte qui prend la posture du **maître** : l'enfant se trouve pris comme **objet** du désir de l'autre. Un enfant qui se tait met le maître à mal.

« Le silence est une permission donnée à l'autre de parler ». L'orthophoniste peut choisir de prendre une place « silencieuse » qui permettra à l'enfant de parler ou de se taire, c'est-à-dire de prendre sa place de sujet parlant. Dans ce cas, le praticien ne se positionne pas comme celui qui sait, mais, comme celui qui ne sait pas. Du questionnement initial « la place du silence en séance d'orthophonie », nous arrivons donc à : « la place que le silence de l'orthophoniste laisse à l'enfant ». L'enfant, l'*infans*, c'est « celui qui ne parle pas », celui que l'on fait souvent taire, alors qu'il s'agirait de le laisser parler de son **savoir**.

Bibliographie

Ouvrages de référence :

Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.

Assoun, P.-L. (2002). *Le regard et la voix*, Leçons psychanalytiques. Paris : Anthropos.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bonnaud, H. (2013). *L'inconscient de l'enfant, du symptôme au désir de savoir*. Paris : Navarin-Le Champ freudien.

Breton, P., Le Breton, D. (2009). *Le silence et la parole contre les excès de la communication*. Toulouse : Érès.

Bronckart, J.-P., Schneuwly, B. (1992). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bursztejn, C., Golse, B. (1993). *Dire : entre corps et langage, autour de la clinique de l'enfance*. Paris : Masson.

Chatenay, G. (2011). *Symptôme nous tient*. Nantes : éditions Cécile Defaut.

Clerget, J. (2002). *L'enfant et l'écriture*. Toulouse : Érès.

Danon-Boileau, L. (1995). *L'enfant qui ne disait rien*. Paris : Calmann-Lévy.

Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*. Paris : Odile Jacob.

Dinouart, J.-A.-T. (Abbé) (1771). *L'art de se taire* (réédition). Grenoble : Jérôme Millon.

Dolto, F. (2002). *Tout est langage*. Paris : Gallimard.

- Dor, J.** (2002). *Introduction à la lecture de Lacan*, tome 1 et 2. Paris : Denoël.
- Dubois, G. et al.** (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- Enjolet, C.** (1999). *En danger de silence, lutter contre l'auto-exclusion*. Paris : Robert Laffont.
- Fonteneau, F.** (1999). *L'éthique du silence, Wittgenstein et Lacan*. Paris : Seuil.
- Freud, S.** (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Gallimard.
- Freud, S.** (1989). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S.** (2004). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Freud, S.** (2005). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S.** (2010). *Le petit Hans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gagnepain, J.** (1994). *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Gantheret, F.** (1996). *Moi, monde, mots*. Paris : Gallimard.
- Gauthier, A.** (1996). *Du visible au visuel, anthropologie du regard*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Greig, P.** (2000). *L'enfant et son dessin*. Toulouse : Érés.
- Itard, J.** (2009). *Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia.
- Lacan, J.** (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J.** (1975). *Les écrits techniques de Freud, Le Séminaire, livre I (1953-1954)*. Paris : Seuil.

- Lacan, J.** (1979). *La topologie et le temps*, Le Séminaire, livre XXVI (1978-1979). Transcription.
- Lacan, J.** (1981). *Les psychoses*, Le Séminaire, livre III (1955-1956). Paris : Seuil.
- Lacan, J.** (1998). *La relation d'objet*, Le Séminaire, livre IV (1956-1957). Paris : Seuil.
- Lacan, J.** (2005). *Le sinthome*, Le Séminaire, livre XXIII (1975-1976). Paris : Seuil.
- Le Guen, C.** (1997). *Le refoulement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levinas, E.** (2011). *Parole et silence, et autres conférences inédites*. Paris : Grasset.
- Meyer, M.** (1993). *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*. Paris : LGF Livre de poche.
- Nasio, J.-D.** (2001). *Le silence en psychanalyse*. Paris : Payot.
- Poizat, M.** (1996). *La voix sourde*. Paris : Métailié.
- Roth, B.** (1994). *Dans le silence des mots, l'activité psychanalytique*. Paris : L'Harmattan.
- Roy, D.** (2011). *Peurs d'enfants*, travaux récents de l'institut psychanalytique de l'enfant. Paris : Navarin.
- Schauder, C.** (2005). *Françoise Dolto et le transfert dans le travail avec les enfants*. Toulouse : Érès.
- Steiner, F.-G.** (1969). *Langage et silence*. Paris : Seuil.
- Surgers, A.** (2007). *Et que dit ce silence : la rhétorique du visible*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Van den Heuvel, P.** (1985). *Parole, mot, silence*. Paris : José Corti

Dictionnaire :

Rey (sous la direction de) **et al.** (2012). Dictionnaire *Le Petit Robert 2013*. Paris : Le Robert.

Articles de référence :

Assoun, P.-L. (1999). *L'objet du rire. Psychanalyse du risible*, « Paroles à rire », sous la direction d'Éliane Daphy et de Diana Rey-Hulman, avec la collaboration de Micheline Lebarbier. Paris : Inalco (Colloques Langues'O).

Capriotti-Brisou, C., Faber, A., Laborie, F., Léon, P., Strauss, M., Thibaudeau, L. (1993). *Groupe petite enfance, bulletin n°5* (Apprend-on à parler?).

Édition électronique réalisée à partir de l'article de **Freud, S.** (1913). « Le thème des trois coffrets ». Traduction française de Marie Bonaparte et E.Marty. Cette traduction a paru pour la première fois dans *La Revue française de psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Lacan, J. (1985). *Le symptôme*, Conférence prononcée au centre R. de Saussure à Genève, le 4 octobre 1975. *Le bloc-notes de la psychanalyse*, n°5, pp.5-23.

Macaire-Ochoa, M.-A. (2013). À l'occasion de la deuxième journée de l'institut de l'enfant : « L'enfant et le savoir, le samedi 23 mars 2013, la LM s'enquiert auprès de Daniel Roy et Éric Zuliani ». *La Lettre Mensuelle*, n°314, 28-30.

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.

Chatenay, G. Intervention lors de la session clinique du 14 janvier 2012 à Nantes concernant l'étude du Séminaire, livre III, de Jacques Lacan, chapitre 8,9,10 et 11.

L'enfant et le savoir, 2e journée d'étude de l'Institut de l'enfant, le 23 mars, Issy-les-Moulineaux.

Mémoires d'orthophonie :

Ammeux, M. (2010). *Le temps de latence observé dans des situations de jeu auprès d'enfants.*

Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Béguin, M. (2002). *Orthophonie et psychothérapie : questions et limites dans la pratique libérale.*

Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Durand, M., Varin, C. (2011). *Histoire d'un cheminement de la norme au sujet, Savana et*

Thomas : deux sujets questionnants. Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Jouanno, N. (2011). *La création d'un atelier d'écriture en orthophonie libérale : un espace pour s'ouvrir à l'écrit, à sa pensée et aux autres : observation et études de cas d'enfants de 8 à 12 ans.*

Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Leuba, C. (2007). *Dessin et langage : une étude de l'intérêt du dessin dans la rééducation du*

langage oral d'enfants sourds ou dysphasiques. Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Pichon, C. (2008). *De temps en temps : étude des différentes facettes du temps observables chez l'enfant de 10 ans.* Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Remaud, H. (2004). *Maux à mots : troubles du langage et problématique du désir.* Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nantes.

Documents non publiés :

Quentel, J.-C. (2012). *Cours d'axiologique, Sciences du langage.* Document non publié.

Université de Rennes 2, Rennes.

Annexes

Bonjour

Je vous envoie ce mail dans le cadre de mon mémoire de 4e année à l'école d'orthophonie de Nantes. Mon thème général est : le silence en séance d'orthophonie.

Dans le cadre de ma recherche, mon objectif est de travailler une question peu abordée jusqu'ici, de susciter une réflexion sur le silence en orthophonie.

Par ce mail, je vous fais parvenir quatre questions, en espérant vos réponses qui seront les documents qui me serviront de supports pour mon mémoire.

Vos réponses à mes questions me seraient donc d'une aide précieuse et essentielle pour l'élaboration de mon mémoire. Vous pouvez aussi transmettre ce mail à vos collègues ou maîtres de stage orthophonistes.

Je vous garantis que toutes les informations que vous me transmettez resteront confidentielles, et que vos noms et prénoms ne seront pas cités dans mon mémoire.

Je souhaiterais que vous me précisiez :

Votre sexe, votre âge, si vous êtes étudiant(e) ou professionnel(le). Si vous êtes étudiant(e) vous pouvez me préciser votre année d'étude, si vous êtes professionnel(le) le temps depuis lequel vous exercez ce métier. Pour les personnes étudiantes, vos stages avec des orthophonistes peuvent être une référence, mais c'est aussi votre position et ressenti à vous qui m'intéressent.

Mes questions :

1er questionnaire : Qu'est ce que, pour vous, un silence? (on parle souvent du silence mais chacun de nous a son propre imaginaire du silence).
A quoi s'oppose-t-il selon vous?

2ème questionnaire : Parfois l'enfant en séance avec vous est silencieux, parfois c'est vous, l'orthophoniste, qui êtes silencieux : quels sont les différents silences qui peuvent être présents au cours de la séance? Comment les interprétez-vous? (Par exemple, il peut y avoir un silence d'attente, un silence qui signifie une angoisse).

3ème questionnaire (approfondissement du 2ème questionnaire) : Que disent-ils que la parole ne peut pas dire? Le silence comme acte de parole peut être une demande, une réponse, signifier quelque chose. La parole, elle, a ses limites et peut parfois cacher la vérité de celui qui parle. Peut-être aussi que certains silences ne disent "rien". Par l'absence de parole, il y a présence d'autre chose : le corps.

4ème questionnaire : Selon vous, quelle(s) place(s) leur accorder en séance? Plus précisément, je vous demande si, selon vous, il faut faire taire ses silences, ou bien leur laisser la place. Quels silences dans ce cas devraient être tus et quand ne pas "couper la parole" au silence? Pourquoi?

Merci de me préciser si vous avez pensé à un enfant qui vient en séance avec vous.

Je vous remercie à l'avance du temps que vous prendrez à me répondre, j'ai conscience que vos disponibilités ne le permettent pas toujours, chaque aide représente pour moi un pas de plus dans cette démarche vers mon mémoire.

Cordialement.

Mélanie Guillaume

Résumé :

Ce mémoire questionne un thème peu abordé jusqu'alors dans la *pratique orthophonique* : le *silence*. Et, plus précisément, lors d'une *séance* avec un *enfant*. La partie théorique fait, en quelque sorte, un « inventaire » du silence dans différents domaines. Elle aborde le silence comme signifiant, en le questionnant, sur ce qu'il est, n'est pas, ce dont il se rapproche, ou au contraire, ce à quoi il peut s'opposer. La musique, la peinture, la mythologie, la religion, sont autant de domaines où il est aussi question de silence. Mais, il est un champ qui en parle particulièrement : *la psychanalyse*. En effet, la cure analytique est un *lieu* rempli de silence. Le silence, c'est aussi ce sur quoi le *discours* fait silence, le *non-dit*. Le silence interroge : il est une *retenue* et un *acte*, il cache autant qu'il révèle *l'inconscient* de l'enfant. La partie pratique est basée sur les réponses à un questionnaire envoyé à des orthophonistes. Leurs réponses permettent une réflexion sur les différents silences pouvant être présents en séance d'orthophonie, ainsi que leur place. Il en ressort plus de *questionnements* que de réponses, mais, ces interrogations permettent de ne pas oublier que celui qui doit avant tout avoir sa place en tant que *sujet* en séance, c'est l'enfant.

Summary :

This dissertation questions a topic little hitherto approached in *speech therapy practice*: *silence*, and, more precisely, during a *session* with a *child*. The theoretical part makes, to some extent, an “inventory” of silence in various fields. It deals with silence as meaningful, by questioning it, what it is, what it is not, what it approaches, or on the contrary, what it can be opposed to. Music, painting, mythology, religion are many fields where it is also question of silence. But, there is a field which deals with it specifically: *psychoanalysis*. Indeed, the analytical cure is a *place* filled with silence. Silence is also what is held back in *speech*, the *unvoiced comment*. Silence questions: it is a *reserve* and an *act*, it hides as much as it reveals the child's *unconscious*. The practical part is based on the answers to a questionnaire sent to speech therapists. Their replies allow a reflection on various silences that may occur during a speech therapy meeting, and their place. More *questionings* stem from these replies than answers, but, these interrogations remind us that the ultimate *subject* of a session is the child.

Mots clés : Silence, pratique orthophonique, séance, enfant, sujet, psychanalyse, lieu, discours, non-dit, retenue, acte, inconscient, questionnements.

Key words : Silence, speech therapy practice, session, child, subject, psychoanalysis, place, speech, unvoiced comment, reserve, act, unconscious, questionings.