

Université de Nantes

Unité de formation et de recherche - "Médecine et Techniques médicales"

Année universitaire 2005/2006

Mémoire
pour l'obtention du
Diplôme de capacité d'orthophoniste

présenté par

Hélène AUDREN
(née le 28/08/1970)

Les histoires co-inventées

Une approche créative pour libérer la parole et l'écriture

Président du jury : M. Alain BRICE

Directrice de mémoire : Mme Anne CROLL

Membre du jury : Mme Nathalie CHAPPEY

Sommaire

Introduction générale	4
1^{ère} partie théorique : Approche orthophonique, linguistique et psychologique	8
1. Approche orthophonique des histoires co-inventées	9
1.1. Définition : une démarche, plus qu'une technique	9
1.2. Populations concernées	12
1.3. Supports utilisés	12
1.4. Objectifs et intérêts thérapeutiques	17
2. Approche linguistique	21
2.1. La compétence linguistique : savoir parler et écrire	21
2.1.1. Acquisition du langage oral	21
2.1.2. Acquisition du langage écrit	26
2.2. La compétence pragmatique : savoir communiquer	30
2.2.1. Définition	30
2.2.2. Principales étapes du développement de la compétence pragmatique	31
2.2.3. Les troubles pragmatiques	32
2.2.4. Apport de la pragmatique à la psychologie et à la pratique orthophonique	34
2.3. La sémiotique narrative : savoir raconter	36
2.3.1. Définition du récit, place des histoires co-inventées	36
2.3.2. Script et schéma narratif	39
2.3.3. Les marques linguistiques du récit	42
2.3.4. Construction du récit en situation d'interaction	45
3. Approche psychologique	48
3.1. Imaginaire et représentations mentales	48
3.1.1. Construction de l'imaginaire et de la pensée symbolique chez l'enfant	49
3.1.2. Comment se manifeste la pensée symbolique	50
3.2. Identifications et projections inconscientes	54
3.2.1. Mécanisme	55
3.2.2. Application aux supports utilisés pour inventer des histoires	57
Résumé de la première partie	64

2^{ème} partie : Les histoires co-inventées en rééducation orthophonique, intérêts et limites	65
Introduction : méthodologie (échantillon, supports utilisés, grille d'observation)	66
1. Apprendre à parler	74
1.1. Initier aux règles du dialogue : Thimotée	74
1.2. Développer les compétences langagières : Marvin	82
1.3. Faciliter l'expression spontanée : Mélanie	87
2. Apprendre à lire et à écrire	93
2.1. Accompagner l'entrée dans la lecture : Prisca	93
2.2. Introduire du sens pour ancrer l'apprentissage de l'orthographe : Yann	96
2.3. Susciter l'imaginaire pour libérer l'écriture : Laure	101
3. Structurer la pensée	110
3.1. Canaliser la pensée ... et le comportement : Alexandre	110
3.2. Activer les représentations mentales : Marvin	117
3.3. Travailler les opérations logico-mathématiques : Mélanie	119
Résumé de la 2 ^e partie	123
Conclusion générale	124
Bibliographie	128

Introduction générale

Toute histoire inventée se nourrit d'une variété d'apports : mots, sons, images, gestes, sens. Leurs alliances imprévues, les souvenirs personnels, les entrées en scène de l'inconscient s'amalgament au niveau de l'expression dans une création qui procure à son auteur une intense satisfaction. C'est l'imagination qui en a été l'instrument, mais c'est toute la personnalité de l'individu qui a été engagée dans l'acte créatif.

Quand l'histoire est inventée à deux, on s'engage en plus dans un processus interactif où chacun nourrit l'autre de ses inventions et de ses intentions. C'est un plaisir partagé qui impose en même temps un respect mutuel, une prise en compte de l'autre.

C'est en observant des orthophonistes qui utilisent cette approche rééducative qui consiste à élaborer ensemble un récit à l'oral ou à l'écrit, avec ou sans support, que j'ai eu l'idée de ce mémoire. En m'interrogeant également sur ma future pratique professionnelle et sur la manière dont j'aimerais travailler en tant qu'orthophoniste, les notions d'inventivité et de créativité sont très vite apparues. D'abord comme une façon d'éviter l'écueil des rééducations techniques et automatisées, ensuite comme une manière d'aborder les séances en étant dans une position d'ouverture permanente vis-à-vis du patient et de ce qu'il peut apporter : l'expression de ses difficultés, mais aussi des idées, des pistes pour nous guider dans la rééducation.

J'ai également choisi le thème des histoires parce que c'est un processus naturel chez l'enfant. C'est en écoutant et en racontant des histoires que l'on apprend à parler. Pour Bruner (2002), le fait de raconter devient rapidement vital pour les interactions sociales : raconter est intimement lié à la vie culturelle. Les enfants entrent très tôt dans le monde du récit. Avant même l'âge de trois ans, l'enfant est poussé par une "pulsion narrative" (il se parle tout seul avant de s'endormir dans son lit) qui le pousserait à mieux maîtriser le langage. Sa sensibilité narrative le guide dans sa recherche des formes syntaxiques adéquates. Nous avons donc dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit. On dit souvent qu'il est important de lire des histoires aux enfants. On oublie de préciser qu'il est tout aussi important de leur permettre d'en raconter.

D'où vient l'attrait pour les histoires ? On a évoqué la mobilisation des fantasmes inconscients, leur rôle initiatique ou éducatif. Désormais, on évoque aussi des structures universelles de la pensée. Les histoires seraient en adéquation avec une forme de pensée naturelle chez l'homme, celle qui nous fait percevoir la réalité sous l'angle des actions vécues. L'attrait pour les récits serait l'expression d'une intelligence spontanément narrative, liée à une perception naturelle des événements sous forme de scénario dramatique. Pour moi, les histoires font rentrer les événements dans les schémas d'analyse de notre cerveau, les rendent compréhensibles et analysables et comblerent notre besoin de mettre du sens sur ce que nous vivons. Pour Bruner, concevoir une histoire est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine. Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant. William Labov, linguiste des années 60, voit dans le récit, tout comme Aristote, l'instrument grâce auquel nous donnons sens aux événements, nous parvenons à nous mettre d'accord sur ce qui est inattendu ou fâcheux.

Mon mémoire a pour objectif d'étudier dans quelle mesure les histoires co-inventées peuvent être un outil pertinent pour rééduquer des enfants ou des adolescents présentant des troubles du langage oral ou écrit. Mes observations et analyses concernent des patients présentant des pathologies classiques (retards de parole et de langage, dyslexie, dysorthographe, troubles des fonctions logico-mathématiques). J'ai observé ces enfants au cours de séances de rééducation réelles (à l'inverse d'un cadre expérimental) alors qu'ils inventaient des histoires avec leur orthophoniste, au cours d'échanges naturels et spontanés, pouvant laisser libre cours à leur imaginaire (et non dans des conditions de restitution de récit). Il m'a semblé également intéressant d'étudier leur évolution sur la durée (6 à 8 mois selon les patients) et pas uniquement à un instant "t", afin de tirer des conclusions au plus proche de la réalité des prises en charge orthophoniques. Ma démarche vise avant tout à étudier un outil de rééducation (ses avantages et ses limites) et non une pathologie.

La première partie de mon mémoire est une partie théorique consacrée à l'approche orthophonique, linguistique et psychologique des histoires co-inventées. Je replace les histoires inventées dans le cadre de la pratique orthophonique (démarche, populations concernées, supports utilisées, objectifs et intérêts thérapeutiques) ; je détaille ce qui est à l'œuvre au plan linguistique quand il s'agit pour un enfant de construire un récit (les compétences langagières : savoir parler, lire et écrire ; la pragmatique : savoir communiquer ; la sémiotique narrative : savoir raconter et donner du sens). J'aborde

également les histoires inventées sous l'angle psychologique, au travers des notions d'imaginaire, de représentations mentales, d'identifications et de projections.

Ma deuxième partie est une partie pratique consacrée à la présentation de sept cas d'enfants et d'adolescents que j'ai observé sur une période de six à huit mois, en situation de co-construction de récits avec leur orthophoniste. J'ai regroupé la présentation des cas et leur analyse selon trois axes qui constituent selon moi les principaux intérêts de la co-invention d'histoires : apprendre à parler, apprendre à lire et à écrire, structurer la pensée.

1^{ère} partie :

**Approche orthophonique, linguistique et psychologique des
histoires co-inventées**

1. Approche orthophonique des histoires co-inventées

1.1. Définition : une démarche, plus qu'une technique

La co-invention d'histoires consiste tout simplement à raconter une histoire à deux, à l'oral ou à l'écrit, en laissant libre cours à son imagination et en proposant à tour de rôle des éléments pour alimenter le récit. La co-invention d'histoires ne fait pas partie à proprement parler des outils de rééducation des orthophonistes, au même titre que les histoires séquentielles ou les lotos sonores par exemple. Il ne s'agit pas non plus d'une méthode avec un soubassement théorique bien déterminé, comme peuvent l'être la méthode verbo-tonale ou la méthode des associations.

En fait, il s'agit plutôt d'une manière d'aborder la pratique rééducative, partagée par de nombreuses orthophonistes, et notamment par les deux orthophonistes qui m'ont accueillie en stage (en libéral et en centre médico-psychologique) et auprès desquelles j'ai pu puiser de nombreux exemples cliniques pour illustrer ce mémoire. Cette manière d'envisager la prise en charge des enfants présentant des troubles du langage oral et écrit se situe à mi-chemin entre deux courants orthophoniques opposés, le courant rééducatif et le courant psychothérapeutique, dans ce que Geneviève Dubois (1993) appelle la troisième voie, celle de la "thérapie du langage et de la communication".

Le courant rééducatif, selon Geneviève de Weck (2003), envisage les dysfonctionnements langagiers en terme de déficits concernant un ou plusieurs niveaux de langue (phonologie, lexicale, syntaxe) de manière isolée. Les rééducations consistent à appliquer des méthodes de compensation, de remédiation, voire d'entraînement pré-organisées, systématiques et progressives, choisies par le rééducateur en fonction du déficit du patient. Ces interventions visent à construire et à entraîner le langage par le biais d'une maîtrise des niveaux de fonctionnement de la langue, appréhendés de façon isolée, locale et décontextualisée. Entrent dans cette catégorie les interventions basées sur des exercices, des technologies, plus récemment sur l'informatique, etc. Les disciplines de référence sont plutôt médicales, pour la recherche de l'étiologie, et psychopédagogiques pour les méthodes rééducatives. Les démarches neuropsychologiques, en forte expansion à l'heure actuelle, relèvent de ces mêmes principes.

Le courant psychothérapeutique se caractérise, quant à lui, par une centration sur le sujet, en tant qu'être parlant. Il s'agit prioritairement d'établir une bonne communication avec le patient, ce qui devrait lui permettre d'investir positivement le langage. Les troubles du langage sont ainsi appréhendés comme des symptômes porteurs d'un sens pour le sujet, et comme ne pouvant être traités que par une approche les reliant au fonctionnement psychique de ce dernier. La pédagogie relationnelle du langage développée par Chassagny (1977) est issue directement de cette approche.

Le courant rééducatif et le courant psychothérapeutique, définis ainsi schématiquement, constituent les deux extrêmes d'un continuum sur lequel s'inscrit une pluralité d'approches et de pratiques orthophoniques. La co-invention d'histoires, telle qu'elle est pratiquée par les orthophonistes que j'ai observées, se situe sur ce continuum, et s'inscrit dans ce que Dubois nomme "la thérapie du langage et de la communication". La démarche de traitement s'appuie sur des activités de coopération, gérées par un dialogue entre interlocuteurs, supposant de la part de l'orthophoniste l'actualisation de diverses stratégies langagières (répétition, reprise, reformulation, question, injonction, commentaire) immédiates ou différées. De Weck distingue les activités de coopération relevant du jeu symbolique et celles relevant des jeux de construction ou de règles. Le traitement vise une autonomisation des pratiques langagières et on observe ainsi le passage de dialogues menés par l'orthophoniste à d'autres menés par l'enfant, voire à des activités monologuées (récit). A côté de ces situations de communication, une place plus ou moins importante est accordée à des activités structurées et généralement proposées par l'orthophoniste.

Se situant dans une optique résolument différente des exercices formels de répétition, dénomination ou désignation ou encore des jeux éducatifs bien souvent utilisés en rééducation, la co-invention d'histoires cherche ainsi à retrouver une dynamique d'échange naturel et spontané entre l'enfant et l'orthophoniste, où c'est l'enfant qui guide l'orthophoniste vers le style de rééducation dont il a besoin. Puisque le but est de travailler le langage oral et écrit, autant s'appuyer sur une activité propre au développement naturel de l'enfant : inventer des histoires.

Cela passe le plus souvent par l'utilisation de médiateurs. Les plus petits vont utiliser spontanément des poupées, des playmobils, ou des animaux en plastique pour mettre en scène de petites histoires dans lesquelles l'orthophoniste pourra jouer un rôle. L'enfant pourra aussi s'appuyer sur des supports visuels pour nourrir son imagination : photos, dessins, cartes-images comme celle utilisées dans l'imagier du père castor ou dans les

mémory. Aux plus grands, on pourra proposer des jeux d'écriture pour démarrer ou structurer une histoire (avec règles imposées quant au choix des mots, du thème, etc.). Quoi qu'il en soit, le support utilisé n'est pas une finalité, il reste un médiateur qui servira à provoquer des interactions entre l'enfant et son thérapeute du langage, à libérer la parole ou l'écriture, sur un mode spontané et ludique. Il permettra de retrouver du sens et du plaisir là où il n'y en a pas forcément.

La co-invention d'histoires s'appuie aussi sur l'idée que l'enfant doit être acteur de sa propre rééducation. On peut considérer qu'il vient en séance avec ses difficultés, son symptôme, mais également avec les moyens de le travailler.

A nous orthophonistes d'être suffisamment à l'écoute pour laisser le symptôme s'exprimer et savoir s'appuyer sur les propres ressources de l'enfant pour proposer des axes de rééducation adaptés. Yves de la Monneraye (2004) défend l'idée qu'il est nécessaire d'adopter une position éthique sur laquelle on puisse fonder une stratégie rééducative. Selon lui, les rééducateurs doivent se situer dans une perspective d'autonomie du sujet et la question essentielle pour eux n'est pas d'abord de savoir s'ils ont ou non techniquement fait une bonne intervention, mais de savoir si dans une séance ils ont considéré ou non l'enfant comme une fin en soi.

On comprend alors toute l'importance de faire avec l'enfant et non d'imposer sa volonté, de le laisser nous guider dans la rééducation et de ne pas le considérer comme un objet à rééduquer.

Dans cette perspective, co-inventer des histoires en s'appuyant sur les jeux spontanés de l'enfant, ou en écrivant un récit à deux mains permet de redonner à l'enfant sa place de sujet et d'acteur de sa propre rééducation.

En partant de ce que l'enfant apporte, de ce qu'il propose en séance, on parvient à mettre en place des activités de rééducation complètement adaptées à lui et à sa problématique, à faire du sur-mesure là où des exercices plus formels resteraient trop généraux ou à l'inverse trop spécifiques. Beaucoup d'orthophonistes reconnaissent d'ailleurs que le meilleur matériel de rééducation reste celui fabriqué en séance avec l'enfant, par lui et pour lui. Néanmoins, il faut reconnaître que, dans la pratique, la frontière entre le courant rééducatif et le courant psychothérapeutique n'est pas si tranchée et l'orthophoniste, à travers l'enfant, bascule rapidement de l'un à l'autre.

1.2. Populations concernées

La co-invention d'histoires telle que je l'ai explorée dans ce mémoire concerne des enfants présentant des troubles du langage oral et écrit dits "classiques" :

- troubles d'articulation, retard de parole et de langage (pour le versant oral)
- troubles d'apprentissage de la lecture, dyslexie, dysorthographe (pour le versant écrit)
- et également troubles logico-mathématiques.

On pourrait imaginer aisément que cette approche puisse apporter de bons résultats avec des enfants présentant des troubles du comportement ou des retards mentaux légers. Je l'imagine plus difficilement utilisée avec des enfants porteurs de handicaps mentaux sévères (psychose, autisme) ou sensori-moteurs (infirmités motrices cérébrales, déficiences auditives ou visuelles avec troubles associés).

Les enfants que j'ai observés et qui m'ont servi à illustrer la deuxième partie de ce mémoire sont pris en charge en libéral et en centre médico-psychologique. Il s'agit d'enfants âgés de 4 à 13 ans et suivis pour des troubles classiques du langage oral ou écrit.

1.3. Supports utilisés

Il n'y a aucune limite en la matière, mais les choix seront guidés par l'âge, les préférences de l'enfant et la modalité de travail : orale ou écrite.

Bien souvent, avec les plus petits et autour du langage oral (jusqu'à six ans environ), on utilisera des supports permettant du jeu symbolique (poupées, personnages en plastique, marionnettes, etc.) qui vont induire du jeu de « faire semblant ». On aura aussi recours au dessin libre, qui sert souvent de démarrage à une histoire et permet d'avoir accès aux représentations mentales de l'enfant et à ses capacités d'élaboration.

Avec les plus grands, et en modalité écrite, ce seront les jeux d'écriture qui seront utilisés, avec parfois en appui un support visuel : dessin, photo. Je renvoie à ce sujet aux nombreux ouvrages parus sur les ateliers d'écriture (Bing, 1993 ; Bon, 2005 ; Frenkiel, 2005), ainsi qu'à la très ludique *Grammaire de l'imagination, introduction à l'art d'inventer des histoires*, de Gianni Rodari (1990). Là encore, le matériel utilisé reste au libre choix de l'orthophoniste, qui pourra en cours de séance choisir d'introduire tel ou tel support pour accompagner l'enfant dans sa production narrative. A titre d'exemple, voici une liste (non

exhaustive) de quelques techniques utilisées pour stimuler la créativité et faciliter la création d'histoires. Je les ai classées par ordre croissant de formalisme : des plus informelles aux plus cadrées.

Tableau 1 : Récit libre

Matériel utilisé	Principe
<p>Personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - poupées - playmobils - animaux en plastique - marionnettes 	<p>Jeu symbolique</p> <p>L'histoire découle du jeu spontané de l'enfant avec ses personnages. L'orthophoniste peut jouer un ou plusieurs rôles dans l'histoire.</p>
<p>Matériel créatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - dessin - peinture - tableau véléda - pâte à modeler 	<p>Elaboration d'une histoire à partir d'une création</p> <p>L'enfant peut faire un dessin libre, le commenter et ébaucher une histoire à partir de là, à l'aide de l'orthophoniste.</p> <p>L'orthophoniste peut également dessiner avec l'enfant et verbaliser avec lui, à tour de rôle, le récit d'une histoire.</p> <p>L'orthophoniste peut aussi dessiner les principaux événements sur des petits cartons séparés pour former une histoire séquentielle. Quand tous les cartons sont dessinés, l'enfant peut raconter à nouveau l'histoire.</p> <p>On peut s'amuser à mélanger les cartons et laisser l'enfant les remettre dans l'ordre, ou bien reposer une fin différente, ou encore insérer des images intercalaires.</p> <p><i>NB : cette méthode peut-être utilisée en modalité écrite ou orale</i></p>
<p><i>(Pas de matériel)</i></p>	<p>Evocation mentale, les yeux fermés</p> <p>L'enfant a les yeux fermés. On lui demande de visualiser quelque chose (un animal, un objet, un personnage, etc.) et de le décrire.</p> <p>Ensuite, l'orthophoniste lui demande ce qui arrive à ce personnage. Elle participe à ses inventions en alimentant elle-même l'histoire en événements et en rebondissements.</p> <p>L'histoire peut faire l'objet d'un dessin ou être mise par écrit ensuite.</p>

Tableau 2 : Histoires co-inventées à partir de mots imposés

Mots imposés	Principe
<p>Mots choisis au hasard</p>	<p>. <u>Sur proposition verbale</u> L'enfant et l'orthophoniste constituent en commun un stock de mots, à utiliser obligatoirement au cours de l'histoire.</p> <p>L'histoire peut aussi partir tout simplement de l'association de deux mots, sans rapport de sens. Ex : "robinet, frites ... c'est histoire d'un robinet à frites ..."</p> <p>. <u>A partir d'images</u> L'enfant et l'orthophoniste piochent à tour de rôle une image dans un tas et sont obligés d'inclure le mot correspondant dans leurs phrases (le récit est construit en faisant une phrase à tour de rôle).</p> <p>. <u>Mots issus d'une anagramme</u> On choisit un mot d'une dizaine de lettres et on forme le maximum de mots à partir de ces lettres. On invente ensuite une histoire à partir de ces mots (là encore, on fait des propositions à tour de rôle) Ex : <i>v.o.l.o.n.t.a.i.r.e</i> : <i>vole, rat, taire, on, rit ...</i></p>
<p>Mots qui riment</p>	<p>. <u>Mots issus d'un travail de conscience phonologique</u> Chacun propose à tour de rôle des mots qui commencent ou qui finissent par le même son. On invente ensuite une histoire avec ce matériel. Ex : <i>oiseau, bateau, stylo, trop, beau, chameau, aussitôt ...</i></p>
<p>Mots en relation sémantique</p>	<p>. <u>Mots issus de la méthode des associations</u> A partir d'un thème proposé par l'enfant, on liste toute une série de mots ou d'expressions qui viennent à l'esprit. On écrit une histoire à partir de là. On peut aussi jouer au pendu et inventer des phrases à partir du stock de mots issus du pendu.</p>
<p>Mots inventés</p>	<p>. <u>En ajoutant un préfixe arbitraire</u> Ex : <i>une tri-vache, un mini-frigo</i></p> <p>. <u>En combinant deux mots</u> Ex : <i>armoire, voiture : l'armoivoiture</i> En fournissant une définition de ces mots bizarres, on peut amorcer une histoire.</p>

Tableau 3 : Histoires co-inventées avec structure imposée ou contraintes grammaticales

<p>Structure imposée</p>	<p><i>Pliage</i> (jeu inspiré des surréalistes)</p> <p>L'orthophoniste et l'enfant partent d'une série de questions qui configurent déjà des événements en série, c'est-à-dire un récit.</p> <p>Ex : - <i>qui était-ce ?</i> - <i>où se trouvait-il ?</i> - <i>que faisait-il ?</i> - <i>qu'a-t-il dit ?</i> - <i>qu'ont dit les gens ?</i> - <i>quel a été le résultat ?</i></p> <p>L'orthophoniste répond à la première question, plie la feuille. L'enfant répond à la deuxième question, replie la feuille, etc.</p> <p><i>Expansion</i></p> <p>L'orthophoniste écrit une phrase courte. L'enfant complète par quelques mots. L'orthophoniste reprend la phrase de l'enfant et la complète à son tour, etc.</p> <p><i>Conte défait</i></p> <p>On détourne un conte en changeant à tour de rôle des éléments de l'histoire.</p> <p>Ex : - <i>Il était une fois un petit chaperon jaune</i> - <i>qui faisait peur aux grands-mères, etc.</i></p> <p>On peut aussi imaginer la suite d'un conte célèbre, ou encore mélanger deux contes différents.</p> <p><i>Hypothèse imaginative</i></p> <p>L'histoire est construite à partir d'une hypothèse du type : Que se passerait-il si ... ?</p> <p>Exemple : "<i>Que se passerait-il si les stylos n'avaient plus d'encre ?</i>"</p>
<p>Contraintes grammaticales</p>	<p><i>Lipogramme</i></p> <p>L'enfant et l'orthophoniste choisissent une voyelle et écrivent ensemble une histoire dans laquelle n'apparaît jamais cette voyelle.</p> <p>Ex : <i>histoire sans "a"</i></p> <p><i>Faux passé-simple</i></p> <p>On écrit une histoire au passé simple, en proposant une phrase à tour de rôle, mais en tordant systématiquement toutes les terminaisons.</p> <p>Ex : "<i>Il se levu et buva son café ...</i>"</p>

1.4. Objectifs et intérêts thérapeutiques

1.4.1. Obtenir la participation et l'investissement de l'enfant

Les enfants qui viennent en consultation chez l'orthophoniste sont souvent fâchés avec l'école. Les plus petits sont fréquemment pénalisés par leur retard de langage qui les isole des autres enfants et les empêche de comprendre les consignes de la maîtresse. Les plus grands ont des difficultés à entrer dans les apprentissages ou ont un parcours scolaire fait d'échecs successifs.

Les séances d'orthophonie doivent rester un lieu protégé de l'école, un temps où l'enfant peut être mis face à ses difficultés de langage sans se sentir évalué et jugé. La prise en charge orthophonique doit se différencier du travail scolaire et viser un objectif plus thérapeutique que pédagogique, même si dans la pratique, la frontière entre les deux reste parfois difficile à établir.

Proposer des exercices souvent perçus comme trop contraignants (répétition ou désignation par exemple) ou même des jeux de société éducatifs dans lesquels il faut respecter des règles du jeu explicites et incontournables peut entraîner un refus systématique de la part de l'enfant ou une participation molle, suivie d'un abandon rapide. D'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfants très opposants, qui supportent difficilement les limites d'un cadre serré, la frustration ou l'autorité, ou à l'inverse d'enfants très inhibés, avec une angoisse permanente face à l'échec.

Dans ce contexte, la co-invention d'histoires peut se révéler être une démarche pertinente pour adapter la rééducation à l'enfant. En modalité orale, on dira rarement d'emblée à l'enfant : « On va inventer une histoire tous les deux ». On profitera du fait qu'il ait choisi un médiateur qui se prête à ce genre d'activité pour provoquer des interactions et l'amener à tisser une histoire. En modalité écrite, on définira les consignes plus clairement car la co-écriture implique un tour de rôle systématique ; mais on rassurera l'enfant ou l'adolescent sur les finalités du jeu : laisser libre cours à l'imagination, s'attacher au fond plus qu'à la forme, réagir à sa manière aux propositions de l'autre.

Inventer des histoires présente aussi l'avantage d'être une activité innée chez l'enfant, qui, dès qu'il entre au stade symbolique (vers 3 ans), ne cesse de mettre en scène des petites histoires avec les jouets qu'il a sous la main, ou avec ses copains à l'école quand il joue à

« *si j'étais un ...* », ou encore lorsqu'il dessine et qu'il raconte en même temps ce qu'il a voulu représenter.

En s'appuyant sur ces activités spontanées l'orthophoniste peut arriver à désamorcer les conflits lorsque l'enfant est trop opposant ou réfractaire à toute suggestion ou quand il est à l'inverse fortement inhibé, voire mutique, sans toutefois le mettre face à un vide intérieur qui pourrait rapidement faire monter l'angoisse.

Co-inventer, c'est aussi se mettre à égalité avec l'enfant, dans une position non-hiérarchique, mais à l'inverse symétrique, induire de l'interaction et lui signifier qu'il ne sera pas jugé sur ce qu'il produit puisqu'il s'agit d'une co-création et que l'orthophoniste elle-même pourrait être jugée sur ce qu'elle a proposé. Cela contribue à instaurer un climat de détente et de confiance, puisque l'orthophoniste ne se met pas dans la position de "celle qui sait" et qui aurait un savoir à transmettre à l'enfant, "qui ne saurait pas". Cela est d'autant plus vrai qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse dans les histoires inventées, donc il n'y a ni perdant, ni gagnant.

Au finale, il peut y avoir un réel plaisir à créer à deux, une émulation positive, née de l'interaction et du sentiment de liberté lié au recours à l'imaginaire et à l'inventivité. On retrouve alors le but de raconter à l'oral ou à l'écrit : la transmission d'une pensée à l'interlocuteur et non plus le "correctement dit" ou le "correctement écrit". Communiquer, c'est d'abord exprimer des idées.

1.4.2. Obtenir des résultats impossibles avec des activités plus directives

Les histoires co-inventées permettent l'adhésion et la participation immédiate de l'enfant, mais elles apportent aussi de bons résultats sur le plan orthophonique pur. Elles permettent parfois d'accéder à des progrès impossibles à obtenir avec des exercices plus directifs. Certains enfants, en langage écrit, vont retenir d'emblée l'orthographe de certains mots écrits dans l'histoire, et être capables de les reposer sous leur forme exacte la fois suivante, alors qu'ils auraient continué à faire des fautes, même après avoir recopié les mots dix fois de suite, parce que leur démarche aura été passive, sans motivation.

En fait, en introduisant du sens et de l'affect, les histoires inventées permettent d'ancrer les apprentissages en mémoire bien plus profondément que de simples exercices scolaires. C'est parce que l'enfant aura lui-même proposé les mots et les phrases qui servent à tisser l'histoire et parce que ces éléments sont porteurs de sens pour lui qu'il parviendra sans peine à retenir leur forme orale ou écrite, retravaillée à l'occasion avec l'orthophoniste. Celle-ci viendra soutenir l'enfant dans sa production de récit, en lui fournissant le lexique manquant, en corrigeant les formes incorrectes, en reformulant les phrases pour parvenir à une syntaxe satisfaisante. L'enfant se réappropriera les propositions de l'orthophoniste et les intégrera de fait plus facilement, puisqu'à l'origine il s'agissait des siennes. Par ailleurs, la création d'une histoire présente l'avantage de produire du sens et donc de permettre l'investissement émotionnel de l'enfant. Il rira, s'interrogera, s'angoissera, s'identifiera bien souvent à ses personnages. Ce qui n'est pas forcément le cas avec un jeu de société ou un exercice d'articulation. Il sera bien souvent amené à créer des effets de dramatisation, c'est à dire à proposer des rebondissements ou introduire des personnages insolites qui donneront du relief et de l'intérêt au récit, le plus souvent inconsciemment, ce qui est très fréquent quand on demande à quelqu'un d'inventer une histoire. Et cette théâtralisation ainsi que son investissement émotionnel faciliteront tout naturellement la mémorisation. Il pourra revenir plus tard à l'histoire en y associant automatiquement un contexte, des émotions, un champ sémantique, un style narratif ; d'où l'importance de proposer en rééducation des activités riches au plan sensoriel et émotionnel.

1.4.3. Fournir une grille d'observation à l'orthophoniste

La co-invention d'histoires est une démarche bénéfique du point de vue de l'enfant pour obtenir sa participation et parvenir à des progrès durables. Elle l'est aussi du point de vue de l'orthophoniste qui peut s'en servir comme grille d'observation pour évaluer les compétences de l'enfant (cette grille sera évoquée à nouveau en deuxième partie).

Parfois aussi complètes qu'un bilan, certaines séances consacrées à inventer une histoire permettent de cerner en une seule fois les principales difficultés de l'enfant :

- sur le plan linguistique bien sûr : troubles de la compréhension et de l'expression, orale et écrite
- mais aussi sur le plan cognitif : capacité de mémoire, attention, représentation et flexibilité mentale

- et enfin sur le plan psychologique : trouble de la personnalité et du comportement (timidité, attitude de retrait, angoisse de séparation, agitation, hyperactivité, etc.)

Elles mettent tout de suite en relief ce qu'on aurait parfois mis plusieurs heures à explorer à l'aide d'un bilan étalonné. L'enfant y est plus vrai qu'en situation de bilan et surtout il y est plus "global". Elles permettent de situer l'enfant dans un contexte proche de la vie quotidienne, en situation d'interaction avec l'adulte. Elles facilitent le repérage des progrès de l'enfant et les compétences acquises, tout en poursuivant la rééducation.

2. Approche linguistique des histoires co-inventées

Nous avons vu en quoi consistait la co-invention d'histoires sur le plan orthophonique (méthode, supports utilisés, populations concernées, intérêts thérapeutiques). Il convient maintenant d'étudier ce que met en jeu cette méthode de rééducation au niveau linguistique. Pour inventer une histoire, il faut d'abord savoir parler ou écrire, si l'histoire est écrite (compétence linguistique), il faut également savoir communiquer (compétence pragmatique), il faut enfin savoir raconter et créer du sens (sémiotique narrative).

2.1. La compétence linguistique : savoir parler et écrire

Je rappellerai dans cette partie les principales étapes d'acquisition du langage oral et écrit nécessaires à la construction de la compétence linguistique.

2.1.1 Acquisition du langage oral

2.1.1.1. Sons, phonèmes, prosodie

L'âge d'apparition de la parole, la vitesse d'acquisition et les différents types d'erreurs articulatoires varient considérablement d'un enfant à l'autre. Généralement, on considère que l'enfant commence à parler vers douze mois, quand il produit ses premiers mots, mais la communication au sens large commence bien avant. Dès la naissance, le nourrisson est équipé pour communiquer.

Le babillage

Au niveau productif, l'enfant passe d'une phase de babillage indifférencié à celle d'émission exclusive de phonèmes appartenant à la langue maternelle vers huit-dix mois. On considère que l'enfant babille lorsqu'il produit des sons dont les contraintes acoustiques temporelles sont proches de celles des syllabes produites dans la langue adulte (de Boysson Bardies et

Hallé, 1994). Les labiales, occlusives alvéolaires, nasales et semi-consonnes (/w/ ou /j/) sont les phonèmes non vocaliques les plus fréquents dans le babillage. C'est vers neuf-dix mois que l'enfant passe du babillage rédupliqué (séries de syllabes CV dans lesquelles la consonne est la même dans chaque syllabe) au babillage non-rédupliqué (apparition de syllabes du type VCV ou CVC dans lesquelles les voyelles et les consonnes peuvent varier d'une syllabe à l'autre).

Les premiers mots

C'est entre dix et dix-huit mois que l'enfant produit ses premiers mots par imitation de l'adulte. Au cours de la deuxième année, l'articulation est encore imparfaite. La parole du jeune enfant contient encore beaucoup d'omissions, substitutions et distorsions de sons.

Dès la troisième année, l'enfant devient compréhensible. A quatre ans, l'articulation est encore améliorée, même s'il subsiste des distorsions de sons. On considère qu'à cinq ans l'enfant est capable de produire correctement la plupart (sinon tous) les sons de sa langue maternelle. Outre les sons, il doit aussi apprendre à maîtriser les contours intonatoires et l'organisation prosodique.

Ordre d'acquisition des sons

Selon Jakobson (1968), l'enfant acquiert les phonèmes les plus contrastés d'abord (ceux qu'on retrouve dans toutes les langues) : le /a/ émerge comme première voyelle, une occlusive labiale (/p/ ou /m/) inaugure la liste des consonnes. L'enfant acquiert ensuite le /i/, puis le /u/ (ou) pour les voyelles, et le /t/ ou le /k/ pour les consonnes. Ensuite viennent les autres voyelles orales, puis les nasales, ainsi que les consonnes occlusives sonores, les nasales, les constrictives sourdes et sonores et les latérales. Cela correspond à l'ordre de difficulté relative des phonèmes du point de vue articulaire.

Troubles d'articulation et retard de parole

Parmi les principales distorsions au niveau phonologique chez les enfants présentant des troubles d'articulation et des retards de parole, on note : les substitutions d'un phonème par un autre, les assimilations, les erreurs de structuration syllabique (suppression de consonnes finales, initiales, réduplication, etc.) et la métathèse (inversion des phonèmes d'un mot).

2.1.1.2. Développement lexical

Evolution du nombre de mots

L'enfant produit en moyenne ses premiers mots entre dix et treize mois. La croissance du lexique est d'abord lente (50 à 100 mots vers dix-huit mois), puis s'accélère progressivement : 200 mots vers vingt mois, 400 à 600 mots vers deux ans, 1500 vers trois ans. Selon Carey (1985), entre deux et cinq ans, l'enfant apprendrait un nouveau mot par heure d'éveil, soit environ 3500 nouveaux mots compris chaque année, nombre qui se réduit à 2000 si on s'en tient aux racines. A partir de l'âge de dix ans, on rencontre 10.000 mots nouveaux par an. On a estimé que par les seuls livres d'école, les enfants de dix à quinze ans sont confrontés à 85.000 racines distinctes et au moins 100.000 mots différents. Les enfants dont la maîtrise articulatoire est tardive, auraient un développement lexical moins rapide (Clark, 1993). Ils consacraient plus de temps à consolider l'articulation des mots qu'ils connaissent déjà. L'augmentation de leur vocabulaire résulterait de leur maîtrise articulatoire. Le rythme d'acquisition des mots peut varier d'un enfant à l'autre. Certains enfants acquièrent des nouveaux mots sur un rythme régulier, alors que le rythme d'acquisition d'autres enfants est marqué par la présence de pics d'acquisition (Clark, 1993 ; Dromi, 1987).

A quoi réfèrent les premiers mots ?

L'enfant parle des personnes (papa, maman, bébé), des animaux (chien, chat), de nourriture (lait, gâteau), des parties du corps (yeux, nez), d'habits, de véhicules, de jouets ou d'objets présents dans la maison, mais aussi de localisation dans l'espace (en haut, en bas, parti) ; il connaît également quelques routines sociales (au revoir). Ces observations sont valables d'une culture à l'autre. Les termes désignant des objets sont plus nombreux que les termes désignant des actions ou des états. Les premières actions auxquelles il réfère sont des actions générales, comme faire, aller, avoir, que les enfants utilisent dans des contextes variés. Ceux-ci se restreignent à mesure que l'enfant connaît des termes plus précis. Les verbes de mouvement sont plus précoces que les verbes de cause ou de but dont la référence est plus difficile à saisir.

Sur-extension et sous-extension

Il existe des phénomènes de sur-extension et de sous-extension. Dans les cas de sur-extension, l'enfant applique un lexème aux membres d'une catégorie que l'adulte désigne par ce mot, mais également aux membres d'autres catégories. Par exemple, "*chien*" servira à désigner tous les mammifères à quatre pattes. La sur-extension constitue bien souvent l'application d'une stratégie pragmatique, par laquelle l'enfant utilise le terme le plus proche qui lui semble approprié pour l'entité qu'il veut dénommer. Il y a sous-extension quand l'enfant utilise un lexème dans un sous-ensemble des situations où l'adulte utilise le même mot. Par exemple, seules les chaussures de la mère qui sont dans une armoire particulière seront appelées "chaussures".

2.1.1.3. Développement morpho-syntaxique et ontogenèse de la phrase

Le style télégraphique

Les premiers mots employés isolément ont en quelque sorte valeur de phrase. C'est l'adulte, qui en s'aidant du contexte interprète leur sens. Vers dix-huit à vingt mois, l'enfant commence à produire deux mots à la suite, ayant rapport de sens, mais séparés par une courte pause et avec baisse de l'intonation après chaque mot : "voiture ... papa". Suit rapidement la production de phrases à deux mots sans pause intermédiaire. Un peu avant dix-huit mois, certains enfants commencent à produire des expressions toutes faites. Un peu de la même façon, les enfants font précéder les premiers mots d'un élément neutre (a, é), par exemple : "*é chat, a poupée*". Dans les phrases à deux mots, les enfants expriment différentes relations de sens : existence, récurrence, attribution, localisation, etc.

Les mots pivots

Les premières phrases ont donné lieu à de nombreux travaux dans les années soixante-dix pour comprendre comment l'enfant construit la grammaire de sa langue. Certains psycholinguistes ont mis en évidence notamment l'existence de mots pivots, qui se retrouvent dans de nombreuses combinaisons et avec toujours une place définie, par exemple : *apu gâteau, apu télé* (première position). Selon Mac Neil, la répartition des mots en classe ouverte et classe pivot correspond à une régularité de base des premiers énoncés et les mots pivots ont un sens grammatical : c'est une classe de mots qui va se spécifier

plus tard en articles, pronoms démonstratifs ou adjectifs, par exemple. Lorsque l'enfant produit régulièrement des énoncés à deux ou trois mots, le marquage grammatical va se développer à la fois pour le syntagme nominal et pour le syntagme verbal.

Syntagme nominal et syntagme verbal

L'emploi des articles est à peu près correct vers six ans. Les pronoms personnels sont acquis vers quatre ans (première, deuxième, puis troisième personne). L'acquisition des pronoms possessifs suit le même ordre, mais est plus tardive. Les prépositions et adverbes qui expriment le bénéfice et la possession sont acquis en premier, suivis par les prépositions et adverbes de lieu, puis de temps. Vers trois ans et demi, l'enfant commence à conjuguer les verbes à l'impératif, puis à l'infinitif, à l'indicatif présent et au passé-composé. Ceci est en place entre quatre ans et quatre ans et demi. Le futur est plus tardif, l'enfant dit d'abord "je vais...". Au plan des flexions verbales, l'enfant procède au départ par des généralisations abusives des règles de conjugaison, du type : "*j'ai ouvert, j'ai pris*".

Les différents types de phrase

Les modalités du discours (assertive, injonctive, interrogative) se développent entre deux et cinq ans. Pendant la deuxième année, l'enfant se sert uniquement de l'intonation pour différencier les impératifs et assertifs d'une part et les interrogatifs d'autre part. Puis les négatifs sont différenciés des affirmatifs, par apposition de l'adverbe "pas" ("*pas dodo*"). Les adverbes négatifs sont ensuite intégrés à l'intérieur de la phrase. Les pronoms interrogatifs apparaissent au cours des troisième et quatrième années. Le marquage des relations spatiales, temporelles ou causales donne lieu à des difficultés et peut conduire à des inversions. Par exemple, l'enfant dit "*Il pleut parce que j'ai mis mes bottes*". La coordination prédomine jusqu'à quatre ans environ dans le discours, âge à partir duquel apparaissent les premières subordonnées (elles sont parfois précédées dès la troisième année de fausses relatives du type "*bébé qui pleure*"). Les phrases passives n'apparaissent que vers six, sept ans.

Conclusion

La description de l'acquisition du langage oral semble présenter des étapes successives qui suivraient les différents niveaux d'analyse linguistique (phonologie, lexique, syntaxe, discours). Mais il s'agit d'une commodité de présentation. En réalité, on constate très tôt un recouvrement et des développements parallèles. Le jeune enfant commence à argumenter et raconter, alors qu'il ne maîtrise pas encore toutes les structures syntaxiques, ni un vocabulaire étendu, ni même toutes les réalisations phonologiques de sa langue. Les compétences discursives s'acquièrent en même temps que les compétences linguistiques.

Par ailleurs, il est important de noter qu'il existe des différences interindividuelles importantes dans l'acquisition du langage. La vitesse d'acquisition et l'étendue des compétences (niveau de compréhension, stock lexical, maîtrise syntaxique) varient énormément pour un âge donné. Ces aspects différentiels ont été étudiés par plusieurs auteurs, qui mettent en avant notamment des facteurs neurophysiologiques et socio-linguistiques (milieu socioculturel, mode de socialisation, style expressif des mères).

2.1.2. Acquisition du langage écrit

2.1.2.1. Apprentissage de la lecture

Les différentes étapes

L'entrée à l'école primaire correspond à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais la découverte de l'écrit est beaucoup plus précoce. Une certaine représentation de l'écrit précède la maîtrise du langage écrit, des apprentissages implicites font place progressivement à des apprentissages explicites dans le cadre de la scolarisation.

Dans une première phase, dite *logographique*, le sens du mot est deviné à partir de sa configuration globale et la prise en compte de quelques indices grapho-phonologiques. Les enfants sont ainsi en mesure d'identifier le logo de *Coca-cola*, dès lors que ses caractéristiques principales sont respectées (couleur, police de caractère, etc.). Cette procédure permet de reconnaître un petit nombre de mots, non pas par accès à un lexique interne, mais par la prise en compte de certains traits visuels saillants.

Dans une deuxième phase, dite *alphabétique*, s'opère la mise en correspondance de l'écrit et de l'oral, des ensembles de graphèmes et de phonèmes. Ceci suppose de connaître les lettres de l'alphabet et les phonèmes auxquels elles sont associées et de pouvoir effectuer une analyse phonologique de l'oral, c'est à dire distinguer, dans des unités de sens, des unités sonores que sont les phonèmes. Cette compétence métaphonologique se manifeste au début de l'école primaire, en interaction avec l'apprentissage de la lecture. Elle est centrale dans l'acquisition du langage écrit.

La troisième phase, dite *orthographique*, permet la reconnaissance directe des mots sur leurs aspects orthographiques, sans recours systématique à la conversion phonologique. L'accès au mot devient plus analytique et s'opère grâce à un système sémantique, qui permet de traiter, non plus des configurations d'ensemble (comme au stage logographique), mais des ensembles d'unités orthographiques dont les combinaisons produisent des mots différents. Par exemple, *soupe* et *loupe* auront tendance à être lus comme des mots semblables au stade logographique, mais seront différenciés au stade orthographique.

Ce modèle en stades élaboré par Frith en 1985 est désormais classique, mais il ne permet pas de rendre compte des différences interindividuelles et réduit l'apprentissage de la lecture à l'identification des mots écrits. Or, lire, c'est aussi comprendre, donc opérer des traitements syntaxiques et sémantiques complexes.

L'approche connexionniste

D'après le modèle connexionniste de Seidenberg et McClelland (1989), plus l'enfant établit de connexions entre certaines unités orthographiques et phonologiques du système (en lisant de manière répétée), plus il rend ces liens automatiques. Cela augmenterait la facilité d'activation de certains patrons et diminuerait celle d'autres.

De l'accès au lexique à la compréhension

Fayol (1992) insiste sur les capacités impliquées pour lire et comprendre. Hormis le décodage, ces capacités sont le niveau lexical de l'enfant, sa maîtrise de la syntaxe, de la ponctuation et des connecteurs logiques, son degré de connaissance des scripts de la vie quotidienne et des schémas narratifs communs à tout récit. Fayol évoque deux moyens pour renforcer la compréhension du lecteur : modifier le texte (mise en page, présentation préalable de résumés ou de plans, réduction du nombre d'inférences, etc.), ou bien agir sur

le lecteur (activer les connaissances préalables en évoquant le thème du texte avant sa lecture, évaluer la cohérence, demander à l'enfant de prédire la suite, etc.).

2.1.2.2. Apprentissage de l'orthographe

Principales étapes

Les travaux portant sur l'acquisition de la production écrite chez l'enfant couvrent une période qui s'étend des années pré-scolaires jusqu'à l'adolescence. Il existe plusieurs modèles d'acquisition de l'orthographe. Le plus connu est celui de Frith (1980, 1985) qui propose quatre stades :

- 1) l'enfant entrerait dans l'écrit par le stade *symbolique* pendant lequel il doit élaborer des connaissances d'ordre métalinguistique (notamment pour définir ce qu'est un mot, une phrase),
- 2) il passerait ensuite au stade *logographique* où il est supposé faire de la copie visuelle de formes écrites dont il a mémorisé les caractéristiques globales,
- 3) à l'étape *alphabétique*, l'enfant élabore les compétences de conversion des sons en lettres,
- 4) au stade *orthographique*, sa production est fondée sur le rappel de représentations de la forme écrite des mots ou des morphèmes stockés dans le lexique.

Si l'ordre d'apparition de ces étapes semble être fixe, la plupart des auteurs considèrent que l'enfant utilise conjointement plus d'une procédure pour déterminer l'orthographe des mots, ce qui implique un chevauchement entre les étapes. Le stade alphabétique et le stade orthographique correspondent, au terme de l'apprentissage, aux voies phonologique et lexicale (procédure d'assemblage et d'adressage).

Le développement de la médiation phonologique et de l'orthographe lexicale

En français, l'enfant doit tenir compte du fait que la plupart des sons peuvent être représentés de plusieurs manières et que de nombreux sons sont représentés par des combinaisons de lettres. De plus, il doit apprendre à maîtriser les règles contextuelles qui modifient la manière dont un son est représenté en fonction des lettres qui suivent ou qui précèdent. L'enfant va stocker progressivement dans son lexique des représentations orthographiques de mots très fréquents (pour lui). Pour certains auteurs, la mise en place de

la stratégie orthographique dépendrait d'une forme de conscience morphologique (Frith, 1985 ; Treiman et Cassar, 1997). Celle-ci porte sur les relations sémantiques et orthographiques entre les mots qui partagent une racine commune et sur la composition morphologique des mots.

Il existe une alternative qui combine les voies phonologique et lexicale : l'orthographe par analogie. Par exemple, si le sujet ne connaît pas l'orthographe correcte du mot "gomme", il peut néanmoins l'écrire par analogie avec d'autres mots connus comme "pomme", "somme". Les enfants pourraient recourir à cette stratégie dès l'âge de sept ans.

Relation entre orthographe et lecture

C'est le recodage phonologique, par lequel l'enfant recopie de manière directe ou différée des mots, qui constituerait le mécanisme fondamental d'acquisition de l'orthographe (Ehri, 1997 ; Share, 1995). L'orthographe reste intrinsèquement plus difficile à maîtriser que la lecture et on peut considérer que son acquisition perdure tout au long de la vie.

Conclusion

La mise en œuvre complète du langage oral et écrit dépasse le fait de produire ou de comprendre des mots, voire des énoncés isolés, même corrects du point de vue syntaxique ; elle implique de pouvoir combiner ces énoncés en un discours cohérent, d'utiliser le langage à des fins sociales et de choisir les formes linguistiques appropriées au discours que l'on se fixe (décrire, raconter, convaincre, etc.). En même temps que l'apprentissage du vocabulaire, de la morphologie grammaticale et de la syntaxe des énoncés, l'enfant, puis l'adolescent devront apprendre les dimensions discursives et raffiner les aspects pragmatiques du langage.

2.2. La compétence pragmatique : savoir communiquer

Cette compétence est nécessairement à l'œuvre dans l'activité de co-invention d'histoires, puisque l'enfant est en situation d'interaction constante avec son orthophoniste et doit chercher par tous les moyens à se faire comprendre, quel que soit son niveau de langage.

2.2.1. Définition

Les travaux de pragmatique, inspirés de la linguistique et de la philosophie du langage, sont centrés sur la fonction et la dimension d'action du langage. Tout énoncé est un acte qui crée de relations nouvelles entre celui qui parle ou écrit (l'énonciateur), son interlocuteur et le contenu de l'énoncé : connivence, échange d'informations, construction d'argumentation, etc. Tout acte de langage nécessite une sélection de mots et leur organisation ; il aura des conséquences prévisibles ou non, telles que convaincre, rassurer, informer, etc. Cette approche permet de distinguer ce qui est dit de ce que cela veut dire : la forme du message et sa signification. Elle permet de rendre compte également du fait que "la signification d'un énoncé ne peut se définir complètement qu'en référence à sa condition d'utilisation" (Caron, 1992, p. 176).

Trois aspects de ces conditions d'utilisation peuvent être considérés :

- 5) un énoncé est produit dans une certaine *situation* et il comporte un ensemble de repérages par rapport à celle-ci,
- 6) l'énoncé met en jeu des *sujets énonciateurs* qui entretiennent certaines relations entre eux (amicales, d'autorité, ...) et avec l'énoncé (certitude, critique ...) et vont les signifier dans l'énoncé lui-même,
- 7) la production de l'énoncé correspond à une certaine *intention* (convaincre, informer ...) et vise un certain but.

Un enfant qui apprend à parler développe ainsi certaines compétences pragmatiques. Plus que d'apprendre un langage, il s'agit pour lui de développer un répertoire de conduites langagières adaptées aux caractéristiques des conduites rencontrées. Selon Esperet (1990), une conduite langagière correspondrait à un modèle spécifique de fonctionnement

langagier, et donc d'acquisition du langage. La tâche globale à laquelle l'enfant serait confronté consisterait à construire un répertoire de conduites langagières adaptées aux situations de discours qu'il rencontre. Le prototype initial de ces conduites serait celui du dialogue, à partir duquel les autres se différencieraient par spécification progressive des paramètres situationnels proposés à l'enfant. Le niveau de développement langagier atteint à un moment donné se caractériserait donc par le nombre de conduites langagières disponibles et leurs degrés respectifs de maîtrise.

2.2.2. Principales étapes du développement de la compétence pragmatique

L'enfant acquiert en même temps les usages généraux de communication et de représentation du langage. Au fur et à mesure que grandit sa compétence linguistique (ses capacités à produire des énoncés corrects du point de vue formel), il apprend à gérer des tours de parole, tenir une conversation, attirer l'attention, faire une demande, promettre, etc. Il développe ainsi une compétence pragmatique qui s'appuie aussi sur des capacités cognitives générales : par exemple, adopter le point de vue de l'interlocuteur, faire des hypothèses sur les intentions de ce dernier, ce que Baron-Cohen (1995) nomme la théorie de l'esprit. Produire un énoncé ne se limite plus à faire un constat sur le monde, mais constitue en même temps un acte social, visant à agir sur l'environnement.

Bernicot (1992) parle de "psycholinguistique de l'adaptation". Dans cette optique, elle propose de distinguer trois grandes étapes dans l'acquisition du langage :

- 1) L'adaptation est réalisée par l'insertion d'un énoncé dans un format au sens de Bruner (2 à 3-4 ans). Cette première forme est efficace tant que l'enfant est confronté à une situation familière, répétitive et l'énoncé est maîtrisé parce qu'il fait partie du format
- 2) L'enfant devient capable d'analyser certaines caractéristiques des énoncés et de la situation et de mettre les deux ensembles en relation (au delà de 4-5 ans). Il peut donc appliquer de façon plus souple certaines correspondances à des situations nouvelles.
- 3) Enfin, les formes langagières canoniques sont utilisées pour modifier les caractéristiques de la situation, voire pour en créer une nouvelle (au delà de 4-5 ans).

Symétriquement, l'enfant devient capable de percevoir qu'un énoncé d'un adulte vient, par exemple, modifier les rapports sociaux pré-existants. Ces deux dernières étapes peuvent donc co-exister. L'existence d'une compétence spécifique autonome concernant les aspects

pragmatiques du langage reçoit un soutien de données relatives à certaines formes de troubles de développement du langage (de Weck, 2003). Le problème des relations entre compétence pragmatique et compétence strictement linguistique reste cependant posé. Les recherches actuelles ne permettent pas d'affirmer la primauté de l'une sur l'autre, ou une indépendance claire (Hupet, 1996).

2.2.3. Troubles pragmatiques

Les troubles pragmatiques consistent en des dysfonctionnements dans la capacité de communiquer avec l'autre de manière pertinente. On peut citer en particulier les troubles conversationnels qui sont fréquents en situation de co-invention d'histoires. D'un point de vue historique, on considère que l'étude de cas réalisée par Blank, Gessner et Esposito (1979) constitue le premier travail du genre publié. Depuis, plusieurs aspects ont donné lieu à des recherches avec les enfants : la gestion des tours de parole, celle des topics, les pannes conversationnelles, les paires adjacentes du type question-réponse, etc.

De Weck (2003) recense les troubles pragmatiques les plus fréquents chez les enfants présentant des troubles du langage oral. Ils concernent les tours de parole, les initiations, les pannes conversationnelles, la formulation de demande de clarification, la réponse aux demandes de clarification et la gestion des couples questions-réponses.

Non-respect des tours de parole

La gestion adéquate des tours de parole dans une conversation consiste à respecter un certain nombre de règles de base, telles que l'alternance des tours de parole, leur non-chevauchement et les relations de dépendance sémantique entre les tours, contribuant à l'établissement de la cohérence du discours co-construit. Cette gestion concerne aussi les initiations et les réponses aux initiations.

Faiblesse ou excès d'initiations

Certains enfants ont des difficultés à initier une conversation, alors que leurs capacités linguistiques le leur permettraient. Ils peinent à introduire de nouveaux topics. A l'inverse, des auteurs ont observé chez d'autres enfants une tendance à trop initier ; ces initiations

prenant parfois la forme de questions à propos d'informations dont ils disposent déjà. Elles apparaissent donc souvent comme inappropriées.

Pannes conversationnelles

Elles surviennent quand certaines règles ne sont pas respectées. Il s'agit alors de les réparer. Une des pannes courantes se produit lorsque les interlocuteurs parlent en même temps, provoquant un chevauchement d'au moins deux tours de parole. Des pannes conversationnelles peuvent aussi survenir lorsque l'interlocuteur n'a pas compris ce que le locuteur a dit, ceci pour diverses raisons : le locuteur n'a pas bien prononcé un ou plusieurs mots, il a parlé d'une voix trop faible, il a produit un énoncé incomplet, ou trop complexe, ou inapproprié dans sa forme, ou encore non pertinent par rapport au tour de rôle précédent. Dans ces situations, le locuteur peut suggérer une réparation en posant une question de clarification pour situer les raisons de la panne.

Faiblesse des demandes de clarification

Les enfants présentant des troubles pragmatiques sont moins demandeurs de clarification que les enfants sans troubles, quand leur partenaire leur donne une information incomplète. Cela s'explique par une difficulté à comprendre que l'établissement d'un thème discursif partagé est une tâche interactive, qui nécessite de la part des destinataires, comme des locuteurs, de travailler activement à l'identification du thème en posant des questions et en fournissant un feed-back verbal. Ce serait cette difficulté de compréhension des rôles de chaque partenaire qui serait à l'origine de l'apparente passivité de ces enfants.

Inadéquation des réponses aux demandes de clarification

Certains enfants peuvent avoir des difficultés à répondre adéquatement aux demandes de clarification, sans doute parce qu'ils ne parviennent pas à se représenter clairement les besoins de leur interlocuteur. On peut aussi penser que leurs difficultés linguistiques les limitent dans leurs possibilités de s'auto-reformuler ou d'ajouter de l'information par rapport à leur premier énoncé.

Mauvaise gestion des couples question-réponse

Une gestion des tours de parole satisfaisante entre les interlocuteurs inclut également la capacité à gérer les paires adjacentes, notamment les couples question-réponse. Cette paire

se caractérise par un fort degré de contrainte conversationnelle, puisqu'une question nécessite toujours une réponse. Celle-ci doit au moins refléter le fait que l'interlocuteur a compris qu'on lui a posé une question, même s'il n'y répond pas du tout du point de vue sémantique. Ainsi, ne pas répondre du tout à une question, ou y répondre par un contenu sans lien sémantique, sont considérés comme des réponses inappropriées.

2.2.4. Apport de la pragmatique à la psychologie et à la pratique orthophonique

La pragmatique, en cherchant à étudier un langage naturel, qui ressemble de plus en plus à celui pratiqué par les êtres humains, notamment les actes conversationnels, contribue à enrichir les théories concernant l'acquisition du langage et pointe l'importance des aspects cognitifs et sociaux dans le fonctionnement de la conversation chez l'adulte comme chez l'enfant. La psychologie cognitive et la psychologie développementale sont deux exemples de sous-disciplines ayant intégré les propositions de la pragmatique.

En psychologie cognitive, la pragmatique a permis d'aborder la question du rôle du contexte dans la construction du sens d'un énoncé et celle des représentations et processus impliqués lors de l'utilisation du langage (rôle des croyances et connaissances partagées par le locuteur et l'interlocuteur, théorie de l'esprit).

La psychologie développementale pragmatique s'intéresse aux fonctions du langage et à la manière dont l'enfant devient sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication. Ce courant présente de fortes convergences avec les théories interactionnistes du développement (Vygotski, Bruner). Ainsi, certains auteurs ont montré que les comportements conversationnels sont précoces. Dès deux ans et demi, les enfants sont des interlocuteurs compétents et leurs conversations réalisent leurs fonctions cognitive (partager une connaissance) et sociale (entrer en relation avec autrui). Avant trois ans, c'est à dire avant que le langage ne soit complètement acquis, les enfants maîtrisent l'organisation formelle et structurale de la conversation : ils ont la matrice générale de la conversation et de l'échange dialogué et sont capables d'interagir vocalement. Leurs échanges ont une structure formelle ressemblant à une sorte de cadre conversationnel où le matériel linguistique est encore incompréhensible. L'interlocution passera progressivement d'une sorte de pré-conversation où se mêlent communication

verbale et communication non-verbale à une forme de conversation plus élaborée. Elle évoluera en même temps dans le sens d'une double décentration : décentration vis à vis du contexte immédiat et décentration de l'enfant vers autrui.

D'autres chercheurs comme Eddy Veneziano ont montré que la conversation est une matrice d'acquisition du langage et que cette fonction s'applique aussi bien aux représentations conceptuelles qu'aux représentations linguistiques. L'enfant apprend à parler grâce au bain de langage parental, c'est à dire au travers d'une série d'interactions adaptées à son niveau de maturité linguistique et définissant ainsi une zone proximale de développement.

En s'intéressant également au statut des interlocuteurs dans la conversation, les théories pragmatiques rejoignent les domaines de recherche de la psychologie sociale. On y retrouve des préoccupations communes concernant les types d'interaction, plutôt coopératif et symétrique (co-construction de l'énoncé) ou plutôt asymétrique (échange du type questions-réponses).

En envisageant le langage comme un moyen utilisé dans un but social, avant d'être un moyen de représentation, les théories pragmatiques apportent un éclairage nouveau sur les théories linguistiques et psychologiques et se révèlent tout à fait pertinentes dans l'analyse de la pratique orthophonique.

Conclusion

La limite entre troubles pragmatiques et troubles de la compétence sociale est souvent difficile à établir, dans la mesure où les difficultés de langage des enfants s'accompagnent souvent de troubles des interactions sociales, voire de troubles psychiatriques dans les cas sévères (autisme, psychose). En plus des compétences linguistiques (savoir parler, écrire) et pragmatique (savoir communiquer), l'enfant développe des compétences narratives tout aussi indispensables pour pouvoir inventer et raconter des histoires.

2.3. La sémiotique narrative : savoir raconter

Dans cette partie, je commencerai d'abord par définir la notion de récit et la place des histoires co-inventées. J'aborderai ensuite les concepts de script et de schéma narratif et je finirai par les marques linguistiques du récit.

2.3.1. Définition du récit et place des histoires co-inventées

Il me semble nécessaire à ce stade de définir plus précisément ce que j'entends par histoire co-inventée et de revenir sur l'activité narrative en général. Le récit a été abordé par plusieurs auteurs dans des domaines de recherche différents : sémiotique, linguistique, psychologique.

2.3.1.1. Les différentes approches du récit

Approche sémiotique et littéraire

Les principaux auteurs qui se sont intéressés au récit d'un point de vue sémiotique sont Propp, Barthes, Brémond, Genette et Greimas. Leurs travaux ont mis en évidence que tout récit comporte deux aspects. D'une part, il fait référence à une histoire qui correspond à une représentation cognitive, incluant des événements et des états. D'autre part, comme toute manifestation discursive, il implique une énonciation, un acte de parole, par lequel l'auteur se situe relativement à un destinataire, dans un cadre interlocutif.

Les sémioticiens ont abordé les caractéristiques propres du récit, c'est-à-dire son organisation interne, selon deux axes : l'analyse séquentielle et les oppositions état initial/état final. Propp (1928) est sans conteste l'initiateur de l'analyse séquentielle. Analysant les contes russes, il remarque qu'ils attribuent les mêmes actions aux choses, aux animaux et aux êtres humains. Il en infère l'existence sous-jacente d'une organisation abstraite générale. Il se centre sur la notion de fonction, présentée comme l'action d'un personnage dans le déroulement de l'intrigue. Il recense ainsi 31 fonctions qui suffiraient, avec leurs variantes et leur articulation interne, à décrire tous les contes (exemples de fonction : l'absence, l'interdiction, la transgression, la poursuite, le secours, la découverte, etc.).

D'autres auteurs comme Greimas (1966, 1973) se sont penchés sur l'opposition début/fin et la notion de changement pour analyser l'organisation interne des récits. La démarche analytique consiste alors à analyser la chaîne des transformations qui relie état initial et état final en repérant préalablement les invariants et les actants (sujet, objet, destinataire, destinataire, adjuvant, opposant).

Approche linguistique

L'approche linguistique se préoccupe, tout comme l'approche sémiotique, de mettre en évidence l'organisation interne des informations à l'intérieur des récits, mais étend son champ de recherche aux productions non-littéraires, comme le récit d'expérience. Labov et Waletzky (1967) ont ainsi abouti aux mêmes conclusions que les analystes littéraires : le récit comporterait une organisation spécifique et son déroulement serait stéréotypé. Il suivrait la trame suivante : orientation (cadre), complication, évaluation, résolution et coda (formule terminale optionnelle). Parallèlement, avec l'approche linguistique, l'étude du récit est passée graduellement de la mise en évidence de l'organisation du narré (l'histoire) à l'analyse de la narration (la mise en discours). Cette approche suppose une théorie des genres : descriptif, narratif, explicatif et argumentatif (Adon, 1992).

Approche psychologique

Elle permet l'émergence de la notion de schéma narratif. Bartlett (1932) est le premier à introduire cette notion, qui sera reprise et développée au cours des années 70 (Stein et Glenn, 1979). Analysant la manière dont les sujets restituent une histoire, il découvre que tout récit donné se trouve activement assimilé au "schéma" constitué par l'expérience passée d'un sujet (savoir factuel et expérience des trames narratives). Dès lors, les informations fournies par le texte subiraient un filtrage à l'entrée, puis feraient l'objet d'une réorganisation globale en fonction des connaissances déjà disponibles et d'une recherche de cohérence. Les informations seraient à nouveau réduites par un processus d'abstraction, qui aboutirait à la préservation de la signification générale (la macrostructure) et à l'élimination graduelle de la forme superficielle (syntaxe, lexique).

Nous reviendrons à la description du schéma narratif dans la partie 2.3.2. , mais auparavant je souhaiterais préciser la notion d'histoire et expliquer comment je l'envisage dans l'étude des histoires co-inventées et de quelle manière elle s'articule avec le concept de récit tel que nous venons de le définir.

2.3.1.2. La notion d'histoire chez l'enfant

Les jeunes enfants ne semblent pas avoir de la notion d'histoire la même représentation que leurs aînés. Ainsi, Stein et Glenn (1979), notent que lorsqu'on demande à des enfants de six et sept ans de raconter des histoires, on obtient assez fréquemment des productions très brèves, ne comportant que des éléments descriptifs relevant du "cadre" (personnages, lieux), sans mention d'événements. Plus tard, on recueille des pseudo-épisodes incomplets, dépourvus des caractéristiques narratives essentielles et simplement juxtaposés. Cette expérience tend à montrer que les enfants ont une acception de la notion d'histoire beaucoup plus large que les adultes.

Esperet (1984) aboutit aux mêmes résultats. Il présente des énoncés de divers types à des enfants de quatre à dix ans et leur demande si ce sont des histoires. Les résultats montrent que tous les produits présentés sont jugés comme étant des histoires, pourvu qu'apparaisse un personnage. A cinq ans s'établit la distinction non-texte / texte. Les non-textes présentés par Esperet se composent d'énoncés dépourvus de toute relation sémantique et de toute liaison anaphorique. Les textes comportent des marques superficielles de cohésion (pronoms, articles), mais relatent un script banal. A sept ans, on relève une différenciation plus fine. Il faut attendre neuf-dix ans pour que les histoires seules, c'est à dire celles dotées des caractéristiques du schéma narratif classique, soient acceptées. Mon mémoire ayant pour objet d'étude des enfants et adolescents de quatre à treize ans, il me paraît important de préciser que les histoires co-inventées que je présenterai dans la deuxième partie sont par définition de nature très variée ; certaines ressemblent assez peu à ce qu'un adulte pourrait assimiler à une histoire, car produites par de jeunes enfants pour qui la notion d'histoire est très large, d'autres se rapprochent assez nettement du schéma canonique. Ma définition de l'histoire est celle de l'enfant, j'accepte comme telle ce qu'il apporte en séance.

Par ailleurs, dans la mesure où il s'agit d'histoires inventées à deux, voire à trois (enfant, orthophoniste, stagiaire), les corpus étudiés ne relèvent pas exclusivement de l'analyse narrative, mais nécessitent aussi par moment une approche discursive plus globale, dans la mesure où différentes formes de discours s'entremêlent. On peut y retrouver, selon la typologie de Bronckart (1996), des séquences narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialoguée ou injonctive.

2.3.2. Script et schéma narratif

2.3.2.1. Définitions

Script

Pour produire des récits, les enfants ont besoin de connaissances sur la manière dont les événements se déroulent dans le monde. La modélisation de cette connaissance a conduit Shank et Abelson (1977) à proposer les concepts de script et de schéma. Un script est un ensemble de connaissances ayant trait à une situation de la vie courante récurrente et suivant un déroulement séquentiel stéréotypé (par exemple, le script "prendre l'avion" se décompose en : aller à l'aéroport, faire enregistrer ses bagages, se rendre dans la salle d'attente, etc.). Les scripts sont acquis par répétition de situations à peu près identiques. Ils sont acquis très tôt, d'abord comme des séquences d'action non-verbalisables (par exemple, donner le bain à une poupée), puis comme des structures évocables verbalement. Les connaissances de type "script" pour les séquences d'événements ordonnés, ou de type "scène" pour les organisations spatiales, sont indispensables pour la production d'histoires. Elles constituent en effet des savoirs partagés par les interlocuteurs.

Schéma

Le concept de schéma narratif mis en évidence par Bartlett a été repris et développé au cours des années 70 par de nombreux auteurs. Plusieurs modèles ont été élaborés, mais les similitudes l'emportent sur les différences. Pour Stein et Glenn (1979), tout récit comporte un cadre dans lequel se trouvent précisés les lieux, moments et personnages. Le cadre se met en place au début des récits, ce qui correspond à des contraintes pragmatiques liées à l'efficacité de la communication. Vient ensuite un déclencheur qui introduit un obstacle et qui s'oppose en général à l'atteinte du but poursuivi par le personnage principal. Cet obstacle induit une réaction émotionnelle, ainsi que l'élaboration d'un sous-but visant à lever ou contourner l'obstacle. Il s'ensuit une ou plusieurs tentatives, plus ou moins couronnées de succès, jusqu'au résultat final. Selon Fayol (1985), le schéma narratif ainsi résumé en cinq phases (cadre, événement déclenchant, tentative, résolution, conclusion) serait le pendant mental de la superstructure narrative de tout récit. Il constituerait une organisation cognitive relativement stéréotypée guidant, lors de l'écoute ou de la lecture d'un récit, la prise d'informations, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel. Il

interviendrait de manière similaire dans l'activité de production, a fortiori quand il s'agit d'inventer une histoire. Le schéma narratif est donc à la fois une matrice applicable à tout récit et une structure de pensée, c'est à dire une forme d'organisation mentale qui s'acquiert avec l'expérience et l'exposition répétée à des récits oraux ou écrits.

2.3.2.2. Principales étapes de l'acquisition du schéma narratif

Le schéma narratif, au départ implicite, évolue progressivement vers une prise de conscience de sa constitution et de son rôle dans la production de récits. Les premières activités de récit prennent place dans des situations de jeux ou de lecture partagées avec un adulte, sous la forme de co-narrations. Les récits des tout-petits sont très elliptiques, ne mentionnant qu'un événement ou une caractéristique particulièrement marquants pour eux, même s'il s'agit d'un événement anecdotique de l'histoire. Ainsi, les enfants de trois ans se bornent à juxtaposer des faits n'entretenant pas entre eux de relations clairement déterminables par l'adulte. Vers quatre ans se met en place un début de schéma narratif, d'organisation du récit, sans planification particulière. Mais les productions des jeunes enfants ne rapportent guère de suites chronologiques et causales finalisées avant cinq ans, bien que cela dépende du contexte où est produit le récit, notamment de la présence ou non d'un support.

Vers six-sept ans, l'enfant se construit une représentation d'ensemble et il va produire un récit avec des marques de cohérence, en mentionnant les actions successives du héros ("*Il a fait ça, et puis ... et puis après ...*"). A partir de huit-neuf ans, les récits deviennent plus riches. Ils tiennent à la fois du script, souvent dominant, et de la narration d'un événement inattendu. La construction du schéma narratif se poursuit jusqu'à la pré-adolescence, âge auquel l'enfant peut assurer la continuité thématique du récit, notamment par l'utilisation de certains connecteurs qui vont mettre les événements en perspective ("*mais alors, tout à coup, pendant ce temps*", etc.).

Applebee (1978) essaie de rendre compte de l'évolution des récits produits entre deux et dix-sept ans, en tenant compte de deux concepts majeurs : la décentration, comme capacité à dépasser la perspective egocentrée (Piaget, 1923) et la décontextualisation (Bruner, 1975), comme possibilité d'aller au-delà des paramètres de la situation immédiate. Il distingue ainsi six grands types de narration génétiquement hiérarchisés :

- 1) les "amas", ensemble de propositions n'entretenant entre elles aucune relation
- 2) les séquences, suite de propositions ayant pour point commun l'agent ("*A fait ceci, A fait cela, etc.*")
- 3) les narrations primaires, qui correspondent approximativement aux scripts
- 4) les chaînes non-focalisées (dépourvues de clôture)
- 5) les chaînes finalisées (narration d'actions effectuées ou subies par un personnage central)
- 6) les narrations (histoires avec progression et opposition entre situation initiale et situation finale). Ce type de production ne représente encore que 20% des textes oraux à cinq ans.

En résumé, la capacité à produire des histoires cohérentes, organisées autour d'une complication et donnant lieu à un enchaînement causal incluant des buts et des actions planifiées en fonction de celui-ci, se développe surtout entre quatre et huit ans et s'affine encore entre huit et dix ans (sept-huit ans étant l'âge auquel le schéma canonique devient dominant). L'acquisition et la mise en œuvre de ces chaînes se révèlent donc très précoces. Mais l'étude de la compréhension en lecture et de la composition écrite montre que la construction de modèles mentaux correspondant à ces chaînes évolue à nouveau entre six et dix ans. Tout se passe comme si le passage à l'écrit, en raison des situations énonciatives qui le caractérisent par rapport à l'oral et des contraintes nouvelles qu'il fait peser sur les traitements (attention portée à la graphie et à l'orthographe), induisait une diminution ou une stagnation des capacités de mobilisation des connaissances relatives aux chaînes causales et aux inférences qu'elles supportent (Fayol, 1985).

Par ailleurs, il semblerait que l'acquisition du schéma narratif soit liée à l'exposition à un corpus de récits écrits. Les données suggèrent que la lecture et l'audition répétées et prolongées de textes narratifs induisent chez les enfants l'acquisition des régularités caractéristiques de la superstructure narrative.

Enfin, en situation de production d'histoires, les interventions de l'adulte incitant l'enfant à préciser les circonstances, causes et conséquences des faits qu'il relate (pourquoi ? où ? et alors ? et après ?) jouent un rôle non négligeable dans l'acquisition du schéma narratif. En effet, dans la mesure où le récit apparaît comme formant une unité relativement autonome, susceptible d'être comprise avec un recours minimum aux éléments extra-linguistiques, l'enfant doit apprendre à l'élaborer en fonction de l'interlocuteur et de la situation. On peut

penser que les demandes de compléments d'information interviennent du fait qu'elles fournissent à l'enfant une rétroaction quant à sa propre production et qu'elles lui permettent peu à peu d'anticiper sur la réaction de l'auditeur, en introduisant d'emblée les éléments indispensables à la compréhension (Fayol, 1985).

2.3.3. Les marques linguistiques du récit

En même temps qu'il construit des récits de plus en plus structurés sémantiquement, l'enfant apprend à marquer linguistiquement ce type de structure discursive. Il apprend notamment à maintenir la cohésion de ses énoncés, à introduire des référents, à gérer les repères temporels et spatiaux et à utiliser des connecteurs logiques.

2.3.3.1. Cohérence et cohésion

La production d'un discours nécessite que l'enfant gère en permanence deux dimensions : la cohérence et la cohésion. La cohérence désigne le fait que les informations apportées permettent à l'interlocuteur de se construire une représentation cognitive non-contradictoire du contenu exprimé. Ainsi, les énoncés successifs ne doivent pas exprimer d'informations qui entreraient en conflit ou seraient sans lien sémantique perceptible. L'acquisition du schéma narratif joue un rôle dans la gestion de la cohérence.

La cohésion désigne le fait que les énoncés comportent des marques linguistiques qui codent le lien qui les relie : utilisation d'un pronom personnel pour évoquer un personnage qui a déjà été introduit, présence de conjonctions pour opposer deux idées, regroupement des temps verbaux, etc. (Halliday et Hasan, 1976). Un discours peut être peu cohésif, tout en restant cohérent et inversement. De façon générale, il semble que l'enfant passe d'un marquage (cohésion) local de la cohérence à un marquage de la structure d'ensemble du discours.

2.3.3.2. Introduction et maintien de la référence

Raconter une histoire suppose que l'on introduise clairement les personnages et les circonstances et qu'ensuite, leurs mentions ultérieures soient exprimées sans ambiguïté. L'opposition entre article indéfini et article défini en est une manifestation classique. Il s'agit en fait de gérer l'opposition entre information nouvelle et information connue. De nombreuses recherches ont étudié l'introduction et le maintien de la référence au long du discours. Il semblerait que les performances des enfants varient selon leur niveau de développement, mais aussi selon les contraintes de traitement du récit : partage d'informations avec l'interlocuteur, existence de plusieurs personnages centraux dans le récit, etc.

Globalement, il semble que l'on passe d'un usage plutôt déictique des marques linguistiques (ou exophorique, qui renvoie au contexte) à un usage endophorique, dans lequel les marques utilisées renvoient à des notions référentielles déjà faites ou à venir, dans le même discours. Une des raisons de ce changement pourrait résider dans les plus grandes capacités cognitives des enfants plus âgés à gérer simultanément les niveaux locaux et globaux du discours. Il faut attendre sept-huit ans pour que les enfants associent des articles indéfinis aux entités nouvelles et des articles définis à celles qui ont déjà été évoquées ; ou encore un nom propre, puis des pronoms pour renvoyer au personnage principal (de Weck, 1991).

2.3.3.3. Points de vue, repères temporels et spatiaux

Un autre phénomène de surface contribue aussi au maintien de la cohésion entre phrases successives : le repérage des changements de localisation et de moment des événements.

Dans tout récit se trouve posée une origine temporo-spatiale qui constitue un système de coordonnées propres à la narration.

Au plan spatial, la cohésion du récit est maintenue entre autres par l'adoption d'un point de vue. Le narrateur sélectionne un des personnages et relate les faits en repérant les autres par rapport à lui (exemple : "*Jean vint dans le salon*", maintien du point de vue / "*Jean alla dans le salon*", changement du point de vue). Le marquage temporel peut également se faire au niveau des temps verbaux. L'enfant apprend ainsi progressivement à opposer les

flexions verbales (imparfait, plus-que-parfait versus présent ou passé-composé) liée à l'opposition entre arrière-plan et premier plan, ou entre cadre et événement narratif.

Au plan temporel, la formule la plus fréquente pour établir le cadre est "un jour". On observe alors que les autres références temporelles se situent relativement à cette origine : "*un jour ... quelques heures plus tard ... le lendemain ... etc*". Cela contribue à structurer la séquence chronologique des événements en délimitant des sortes d'épisodes. Cette procédure utilisée couramment chez l'adulte ne se manifeste pas chez le jeune enfant à qui on demande de raconter une histoire (Fayol, 1985). Celui-ci tend en général à juxtaposer des événements indépendants introduits par "un jour", "une fois", ou le plus souvent par des repères directement reliés au moment de la production.

2.3.3.4. Connecteurs et ponctuation

Les connecteurs (*mais, soudain, après, etc.*) sont acquis très tôt par les enfants et selon un ordre qui se retrouve dans toutes les langues, au moins pour les plus élémentaires d'entre eux, et leur emploi discursif se manifeste précocement. Mais, lorsqu'il s'agit de récits, l'analyse révèle que les connecteurs employés sont plutôt rares et qu'ils occupent des emplacements bien définis. La plupart des auteurs sont d'accord pour considérer qu'ils relient, non pas deux propositions successives, mais plutôt des blocs de propositions, par rapport auxquels ils précisent et évaluent les liaisons (Fayol, 1981). Là encore, il semble qu'intervienne une programmation générale déterminant des emplacements stratégiques de marquage des relations et des ajustements locaux, résultant d'une procédure d'évaluation de la compréhensibilité et de l'intérêt du discours.

A l'écrit, l'emploi des connecteurs est tardif également. Il faut attendre le CE2 (9 ans) pour voir apparaître les premiers connecteurs (Kail et Fayol, 2000). Les choses sont différentes pour la ponctuation. Les marques n'étant pas acquises avant l'accès à la langue écrite, elles vont l'être parallèlement quant à leur forme et à leur fonctionnement. Cette découverte est lente. Elle s'établit de six à douze ans pour les principaux signes, mais elle respecte d'emblée les régularités caractéristiques des usages adultes. Le point apparaît en premier, puis la virgule, suivie des autres signes en relation avec la complexification des trames textuelles.

2.3.4 Construction du récit en situation d'interaction

La co-invention d'histoires en rééducation orthophonique constitue une modalité particulière de construction de récit puisque l'enfant est en situation d'interaction avec son orthophoniste. Cet aspect est à tenir en compte dans la mesure où, lorsque l'enfant est en train de raconter, il communique des émotions et certaines manifestations émotionnelles, par delà la communication strictement verbale, font partie intégrante de la compétence narrative.

En examinant comment des enfants de six à douze ans mobilisent le matériel voco-verbal et non verbal dans des tâches discursives courantes, Colletta (2000) a émis l'hypothèse que les conduites discursives se complexifient avec l'âge, tant à partir des ressources verbales qu'à partir des ressources vocales et kinésiques. Il part de l'idée selon laquelle la voix et le corps participent de la compétence narrative au même titre que le langage, dans la mesure où ils constituent des supports pour les activités méta-narratives (commentaires de l'événement) et les activités d'illustration du récit ou de représentation des événements narrés (imitation des personnages de l'histoire racontée).

Après étude d'enfants en situation de récit d'expériences vécues, Colletta synthétise l'évolution de la compétence narrative comme suit :

- Vers six, sept ans (CP), la tâche narrative constitue une tâche encore coûteuse sur le plan cognitif. L'enfant produit des récits courts et hésitants, marqués de reprises et de reformulations. Le récit suit une progression linéaire. L'enfant se sert peu des ressources vocales et non-verbales à sa disposition et raconte les événements d'une voix monocorde. Il adopte une posture et une expression figées, le visage exprimant soit l'hésitation ou l'attente du jugement de l'adulte, soit la connivence ou la joie de raconter. Il évite de regarder son interlocuteur, pris tout entier par sa tâche de raconter, ou au contraire il le fixe dans l'attente de ses réactions, lorsqu'il n'est pas sûr de lui. En fait, on peut dire de l'enfant à cet âge qu'il n'a pas encore développé une position de narrateur.

- Vers huit ans (CE2), ses récits deviennent substantiels. Ils ne sont plus elliptiques, mais restent encore linéaires. L'enfant devient capable de commenter les événements et de

verbaliser des émotions. Il prend peu à peu le ton et les attitudes qui conviennent pour faire comprendre à son interlocuteur comment il se positionne par rapport à son récit. Les contours prosodiques sont plus variés. La mise en voix du récit colle mieux à la teneur des événements narrés. L'enfant donne davantage l'impression de vivre son récit. Ses commentaires s'appuient largement sur ses mimiques faciales. Des regards phatiques apparaissent : l'enfant regarde son interlocuteur à des moments clés. Il commence à adopter une position de narrateur.

- A partir de neuf, dix ans (CM1), les récits de l'enfant deviennent plus complexes, non linéaires. Ils sont faits de déplacements dans la trame narrative, de retours en arrière et de projections vers l'avant. En outre, ils sont assortis de décrochages à valeur de paraphrases explicatives ou illustratives que l'enfant traite différemment sur le plan prosodique (en baissant la voix par exemple). Il met en scène son récit en plaçant dans l'espace - à l'aide du regard - les lieux, les objets et les personnages évoqués. Il incarne tour à tour les personnages impliqués, reproduit leurs attitudes et imite leur voix. Il peut prendre en compte les réactions de ses interlocuteurs, ce qui est un signe de décentration cognitive. Son récit s'inscrit dans une stratégie socio-communicative (faire rire ou sourire, faire partager ses sentiments). A cet âge, il cultive sa position de narrateur et est quasiment capable de raconter à la manière de l'adulte.

Les conclusions de l'étude de Coletta ne sont pas généralisables à toute situation narrative et nécessitent d'être complétées par des études dans lesquelles les enfants produiraient des récits dans d'autres conditions (on peut penser qu'en situation de restitution de récit, par opposition aux productions spontanées des enfants de l'étude de Coletta, les performances narratives seraient meilleures).

Conclusion

La capacité à inventer une histoire est liée à la capacité à produire un récit cohérent du point de vue du sens et cohésif du point de vue de la forme. L'acquisition de la compétence narrative s'étale sur plusieurs années. Elle est dépendante de l'acquisition du schéma narratif (structure stéréotypée et immuable de tout récit et organisation mentale en même temps) et de la capacité à utiliser des marques linguistiques dans le discours (référents, repères temporels et spatiaux, connecteurs). En rééducation orthophonique, la construction d'histoires s'effectue dans un cadre conversationnel et interactif où les manifestations émotionnelles et non-verbales (voix, mimiques, posture, gestes) font partie intégrante de la compétence narrative de l'enfant.

3. Approche psychologique des histoires co-inventées

Dans la première partie de ce mémoire consacrée à l'abord théorique des histoires co-inventées, nous avons vu tout d'abord en quoi consistait cette approche rééducative au plan orthophonique (définition, populations concernées, supports utilisés, objectifs et intérêts thérapeutiques). Nous avons vu ensuite ce qui était à l'œuvre au plan linguistique quand l'enfant est amené à inventer des histoires : la compétence linguistique (savoir parler, écrire), la compétence pragmatique (savoir communiquer), et la sémiotique narrative (savoir raconter et donner du sens). L'étude des récits imaginaires ne peut pas se limiter à une analyse purement linguistique. Par conséquent, j'aborderai maintenant la dimension psychologique pour tenter de comprendre ce qui se joue au niveau cognitif et psychique quand on imagine une histoire. Je parlerai dans un premier temps de la construction de l'imaginaire et du développement des représentations mentales chez l'enfant (plan cognitif). J'aborderais dans un deuxième temps l'aspect clinique et psychopathologique, au travers des notions de projection et d'identification, phénomènes inconscients qui se produisent lors de la production de récits imaginaires.

3.1. Imaginaire et représentations mentales

Pour inventer une histoire, l'enfant doit être capable de se représenter mentalement des personnages, un cadre, un déroulement d'actions, avant même de pouvoir mettre des mots sur ce qu'il imagine. L'imagination, selon la définition du Larousse, est *"la faculté de l'esprit d'évoquer sous forme d'images mentales des objets ou des faits connus par une perception, une expérience antérieures. C'est aussi la capacité à élaborer des images et des conceptions nouvelles"*. L'imagination est un processus, l'imaginaire en est le produit. Le mot imagination a appartenu pendant longtemps exclusivement à l'histoire de la philosophie. La psychologie n'a commencé à s'en occuper que depuis quelques décennies. Les philosophes, d'Aristote à Saint Augustin, ne disposaient pas dans leur langue de deux mots différents pour distinguer l'imaginaire de la rêverie et pour leur assigner des fonctions

différentes. Il faut arriver au dix-huitième siècle avec Wolff pour rencontrer pour la première fois une distinction entre la faculté de produire, par la division et la composition des images, l'image d'une chose jamais perçue par les sens. Dans cette voie continuèrent d'une part, Kant, qui travailla à cataloguer une "imagination reproductrice" et une "imagination créatrice" et d'autre part Fichte qui privilégia le rôle de la seconde. C'est à Hegel que l'on doit la mise au point définitive entre imagination reproductrice et imagination créatrice. Aujourd'hui, ni la philosophie, ni la psychologie ne parviennent plus à percevoir de différence radicale entre les deux, notamment grâce à Husserl et Sartre. On peut donc considérer que l'invention d'une histoire relève à la fois de l'imitation et de la création. Elle n'est pas une simple reproduction de scènes vécues, mais une réélaboration créatrice de celles-ci, un processus à travers lequel l'enfant combine les données de l'expérience pour construire une nouvelle réalité. Imaginer est un processus actif de reconstruction et de transformation du réel. Chez l'enfant, l'imaginaire comme capacité à produire des images mentales, se construit en même temps que la pensée symbolique.

3.1.1. Construction de l'imaginaire et de la pensée symbolique chez l'enfant

L'avènement de la pensée symbolique a été considérée par Piaget (1945) et Wallon (1942) comme un problème capital du développement cognitif de l'enfant : celui du passage de l'acte à la pensée représentative. Les deux auteurs situent cet avènement vers 18 mois - 2 ans. A cet âge s'affirment et se développent des comportements observables, parce que fréquents et bien spécifiés, dans lesquels il est difficile de ne pas voir la manifestation d'une pensée symbolique. Il s'agit de l'imitation différée, du jeu symbolique, du dessin, conduites sous-tendues par la représentation imagée.

C'est avec l'intériorisation des schèmes spécifiant le sixième sous-stade de l'intelligence sensori-motrice que, dans la perspective piagétienne, débute la représentation. Piaget donne deux définitions de la représentation. Au sens restreint, il réduit la représentation à l'image mentale ou au souvenir imagé, c'est à dire à l'évocation symbolique d'un objet ou d'un événement en leur absence. Au sens large, il assimile la représentation à la fonction symbolique ou encore à la fonction sémiotique qui est la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes ou de symboles. Pour Piaget, la représentation du réel physique et social commence lorsqu'il y a simultanément

différenciation et coordination entre des signifiants et des signifiés (le symbole implique un lien de ressemblance entre le signifiant et le signifié).

Chez l'enfant, l'acquisition du langage, système de signes, est subordonné à l'exercice d'une fonction symbolique qui s'affirme dans le développement de l'imitation et du jeu, tout autant que dans celui des signes verbaux. Sa genèse s'explique à partir du développement de l'imitation. L'imitation différée est à la fois représentation en acte et représentation mentale. Ainsi y a-t-il continuité entre le sensori-moteur et la pensée représentative.

Pour Wallon, comme pour Piaget, la représentation mentale émerge vers 18 mois – 2 ans, mais elle ne peut sortir directement du système sensori-moteur et du mouvement. Elle n'en procède qu'en partie. La représentation, pour émerger, réclame, outre l'activité pratique, l'intervention de la société dont le langage est le produit propre.

3.1.2. Comment se manifeste la pensée symbolique ?

Le jeu symbolique et le dessin sont les deux manifestations privilégiées de la pensée symbolique. Ils en sont aussi les instruments sémiotiques, dans la mesure où symboles et signes verbaux y interviennent. Le jeu symbolique et le dessin apparaissent comme des activités typiquement enfantines, le dessin s'intégrant jusqu'à 8-9 ans dans les conduites ludiques. Ils jaillissent chez l'enfant, et surtout chez le jeune enfant, de manière presque irrésistible, comme les manifestations d'une irruption de la pensée symbolique.

3.1.2.1. Jeu symbolique et jeux de fiction

Pour Piaget (1945), trois catégories de jeu se développent successivement chez l'enfant, correspondant à trois formes d'intelligence : le jeu d'exercice (intelligence sensori-motrice), le jeu symbolique (intelligence représentative) et le jeu de règles (intelligence opératoire). Les jeux d'exercice commencent au stade sensori-moteur. Ils consistent en des mouvements pour le mouvement, manipulations pour la manipulation et leur fonction est d'exercer des conduites pour le seul plaisir fonctionnel. D'un point de vue génétique, le passage entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique est assuré par ce que Piaget appelle le schème symbolique. Il s'agit de la représentation d'un schème sensori-moteur (une suite

d'actions finalisées) en dehors de son contexte et de son objectif habituels. Par exemple, l'enfant fait semblant de manger ou de se laver. Il cherche à reproduire des actions pour le plaisir de se les donner en spectacle, à lui-même et aux autres. Dans le même temps, il s'approprie le réel, l'apprivoise pour mieux s'y ajuster. Le jeu symbolique se développe et s'enrichit en parallèle de l'acquisition du langage. Piaget décrit trois stades dans le développement du jeu symbolique : de 18 mois-2 ans à 4 ans (exemple : déposer une poupée dans une marmite pour la faire dormir et déposer dessus une carte postale en guise de couverture), de 4 à 7 ans (exemple : faire couler du gravier entre ses doigts et dire "il pleut"), au delà de 7 ans (exemple : plier les jambes et serrer les bras contre son corps pour imiter un canard mort).

De 4 à 7 ans les jeux symboliques déclinent. A partir de 8 ans, ils cèdent la place aux jeux de règle. Piaget note que les jeux symboliques sont presque toujours accompagnés de verbalisations, celles-ci tendant à expliquer, adapter la conduite symbolique à l'interlocuteur visible ou invisible.

Wallon de son côté développe la notion de simulacre. Celui-ci naîtrait vers 18 mois au stade projectif et, avec l'imitation, marque le passage à la représentation. Au départ, lorsque la représentation est faible, la simulation s'appuie sur un objet réel employé comme substitut (exemple : le cornet de papier pour le téléphone). Lorsque la représentation est plus solide, l'enfant peut abandonner le substitut objet pour ne reproduire que le geste (exemple : geste de téléphoner). Le jeu fictif réel est un simulacre sans médiation de l'objet.

Malrieu (2000) dans *La construction des imaginaires* évoque trois phases dans l'évolution des fictions enfantines : les fictions sympathies, les jeux de construction, les jeux de rôle à plusieurs.

Dans la phase des fictions sympathies, on peut aisément définir les personnes que l'enfant prend pour modèles. C'est sa mère dont il joue les mimiques d'affection ou de réprimande, c'est son père dont il imite les activités de travail, ce sont les personnages importants de son entourage, dont il a réussi à saisir tant bien que mal soit les attitudes affectives, soit la finalité des actions. Ces fictions sont un procédé pour revivre les relations à autrui, telles qu'elles se sont manifestées au cours d'activités encore relativement simples. Elles manifestent une tendance à se dispenser de la présence d'autrui par son intériorisation. On y repère deux attitudes opposées : l'une qui est faite d'attrait pour autrui, attrait qui ne va pas encore jusqu'à l'identification, car le Moi de l'enfant n'est pas assez libéré des jeux

sensori-moteurs ; l'autre qui est faite du désir de dominer un milieu d'objets, et ainsi de se dominer soi-même, d'organiser ses comportements.

Dans la phase des jeux de construction, qui démarre après deux ans, l'assimilation du Moi à autrui devient plus systématique et elle est susceptible de s'exprimer verbalement. L'enfant s'entoure de personnages fictifs, de compagnons imaginaires qui servent d'auditeurs bénévoles et de miroir pour le Moi.

Dans la phase des fictions à plusieurs, qui débute vers cinq ans, les enfants en viennent à se donner des rôles. Ces fictions sont coordonnées, chacun des partenaires ayant à accomplir les activités fictives complémentaires de celles d'autrui. Cela passe le plus souvent par une compétition plus ou moins avouée. Il s'agit toujours de surmonter l'obstacle offert par autrui (le voleur veut échapper au gendarme, l'élève se rebelle contre le maître). Cette planification de la fiction, qui s'explicité dans des propos au conditionnel ("moi, je serais ...et toi, tu serais ...") indique la prise en charge de la fiction par une pensée qui associe coopération et réversibilité.

3.1.2.2. Le dessin enfantin

C'est généralement vers 18 mois, en même temps que le jeu symbolique, que débutent les premiers tracés graphiques. Le dessin s'inscrit alors jusqu'à 8-9 ans dans l'activité ludique. Il apporte des informations précieuses quant à l'organisation mentale de l'enfant et peut rendre compte d'une évolution de la pensée symbolique. Osterrieth (1976) distingue trois niveaux dans l'évolution graphique : le gribouillage (de 2 à 3 ans), le schématisme (de 3 à 9 ans) et le réalisme conventionnel (de 9 à 13 ans).

Le gribouillage (2 à 3 ans)

Il correspond à l'exercice fonctionnel qui précède le jeu symbolique. Le geste graphique est utilisé pour le plaisir du geste. Ce qui compte, c'est le mouvement pour le mouvement. C'est dans ce contexte ludique que le graphisme va prendre valeur de symbole ou de signe. D'après Luquet (1927), il s'agirait d'un réalisme fortuit, l'enfant découvrant après coup une ressemblance accidentelle, la nomme, ce qui entraîne par la suite une intention délibérée de représentation. Selon Osterrieth, ce n'est pas la découverte d'une ressemblance visuelle fortuite, car relativement rare, qui fait basculer du plan moteur au plan représentatif, mais

l'émergence de la fonction symbolique. D'ailleurs, dans la majorité des cas, le dessin est accompagné en cours de route, de dénominations et d'interprétations.

La prise en charge de l'acte graphique par la pensée symbolique va de pair avec une amélioration du tracé et plus particulièrement celui des formes fermées qui va impliquer le contrôle visuel. Elle va de pair aussi avec la dénomination qui confère une signification que le dessin à lui seul est loin de faire apparaître. On retrouve ici la même structure fictive, le "faire semblant", qui est la marque du jeu symbolique. Le dessin ne vise pas tout d'abord la copie du réel : il la simule, comme le fait le jeu au même âge.

Le schématisme (3 à 9 ans)

Entre trois et sept ans, l'enfant se constitue un répertoire de structures graphiques proches de schémas et d'idéogrammes. Selon Luquet, deux démarches graphiques se succèdent à cet âge : le réalisme manqué et le réalisme intellectuel. Le réalisme manqué est une phase d'incapacité synthétique où certains éléments du dessin sont collés les uns aux autres sans souci d'exactitude, ou juxtaposés au lieu d'être coordonnés pour former un tout. C'est le cas du bonhomme têtard. Dans la phase de réalisme intellectuel qui suit, l'enfant ne dessine pas l'objet tel qu'il le voit, mais il dessine ce qu'il en connaît. Observés par l'adulte, les dessins d'enfants de trois-quatre ans présentent principalement un caractère énumératif, avec un assemblage d'objets hétéroclites sans lien apparent.

A partir de quatre ans, apparaissent des scènes rudimentaires où les juxtapositions de graphismes ne sont plus aléatoires, mais indiquent des liens : une voiture sur une route, le bébé et sa voiture. A la même époque, Osterrieth remarque qu'une accumulation de personnages évolue vers la représentation du groupe familial. Vers cinq ans, l'enfant décrit, raconte de véritables scènes. Il réalise des scripts, des scénarios où les personnages jouent un rôle. Ces scénarios renvoient à des événements vécus dans la vie familiale ou vus à la télévision. A la fin de la cinquième année apparaissent les paysages avec des maisons et des arbres, la maison étant déjà représentée le plus souvent comme support transparent de scènes familiales. Le schématisme atteint un point culminant entre sept et neuf ans, avec à cet âge une évolution très nette vers l'attention aux données visuelles.

Le réalisme conventionnel (9 à 13 ans)

A partir de 8 ans apparaissent la précision, le souci des détails, la maîtrise des formes. On assiste également à un certain déclin de l'activité graphique fougueuse qui s'est manifestée

entre quatre et six ans. L'enfant souhaite être réaliste avec un souci de l'exactitude qui domine sa conduite. Cela demande plus d'efforts volontaires. Par ailleurs, l'enfant sait maintenant raconter oralement, avec plus ou moins de brio, les événements qui l'intéressent. Son langage élaboré colle davantage à l'événement que le dessin. Les productions perdent peu à peu toutes les caractéristiques de la phase précédente (confusion des points de vue, rabattements, transparence). La représentation de l'espace se rapproche de celle de l'adulte. La perspective s'agrandit.

A partir de la puberté, on observe un tarissement du dessin spontané, au moins en apparence. L'adolescent ne montre pas volontiers ses productions comme le fait l'enfant et, de toute évidence, le dessin n'a plus pour lui la même signification.

Conclusion

Pour inventer une histoire, l'enfant doit faire appel à son imaginaire, c'est à dire être capable de produire des images mentales liées à des perceptions passées ou créées de toutes pièces. Cette capacité de représentation s'apparente à la fonction symbolique selon Piaget, c'est à dire à la faculté d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes ou de symboles. La fonction symbolique émerge chez l'enfant vers 18 mois – 2 ans et s'affine jusqu'à l'adolescence. On peut en suivre l'évolution à partir de deux activités typiquement enfantines : le jeu symbolique (ou jeu de faire semblant) et le dessin.

Au plan psychopathologique, l'appel à l'imaginaire met en œuvre également des processus inconscients qu'il est intéressant d'examiner : identification à des personnages clés, projection d'angoisses ou de désirs refoulés, phénomènes de dramatisation ou de compensation.

3.2. Identifications et projections inconscientes

Freud a mis l'accent sur les rapports de l'imaginaire et de la personnalité : il en l'expression, le révélateur, mais aussi l'instrument. La théorie freudienne de l'imaginaire est commandée par la notion de refoulement. L'imaginaire permet la satisfaction d'instincts

réprimés. L'imagination serait la répétition de certains événements traumatisants ou heureux et permettrait au sujet de retrouver un plaisir perdu ou de le délivrer des angoisses qu'il a vécues.

3.2.1. Mécanisme

Pour Malrieu (2000), la structure des jeux enfantins consiste toujours dans la signification symbolique d'une réalité (chose ou comportement) comme renvoyant à autre chose qu'elle-même. Cette signification résulte de la combinaison de processus d'identifications et de projections. Par exemple, la poupée est le symbole de l'enfant dans la mesure où celui-ci, se dédoublant, s'identifie à sa mère et projette sur sa poupée ses besoins et ses sentiments. Dans les jeux complexes, chaque élément de la construction devient le symbole d'un autre parce que l'enfant multiplie ses identifications à des êtres divers (chauffeur, passager, piéton, voiture, maçon, etc.) dans un même jeu et projette sur ces éléments les caractères des objets réels. Dans les jeux de poupée primaires, l'enfant se dédouble par identification à la mère et se projette sur une poupée : la poupée a peur, a faim, veut jouer, veut faire un câlin comme lui. Dans les jeux de poupée secondaires, l'enfant assimile sa mère à une poupée (une Barbie par exemple). Cette poupée peut représenter la bonne ou la mauvaise mère : tantôt protectrice, inquiète, aimante, tantôt en colère, maltraitante. Dans les jeux de rôle à plusieurs, type gendarme et voleur, l'enfant peut s'identifier à l'un ou l'autre personnage en fonction de ses désirs.

3.2.1.1. L'identification

L'identification se produit lorsque l'enfant, non seulement imite autrui, mais aussi accomplit un échange partiel de personnalités. Il s'agit d'autre chose que d'imitation, l'enfant perd de vue qu'il est à l'origine de ses actes, il est agi du dehors. L'identification prend des formes plus ou moins achevées. Elle part d'un désir sourd, inexplicite dès l'âge de 18 mois. C'est par exemple le désir d'être avec sa mère, mais ce peut être aussi, un peu plus tard, celui d'être libéré des tutelles parentales. Contre la sujétion dans laquelle il est tenu à sa mère, l'enfant trouve une revanche dans l'imitation d'autres adultes, dans l'admiration qu'il éprouve pour eux. L'identification naît aussi de l'ambiguïté. Elle est une

tentative de l'enfant pour résoudre la contradiction entre des sentiments ambivalents. L'enfant qui s'identifie à son agresseur ne le ressent plus comme étranger. L'enfant qui s'identifie à la bonne mère en jouant avec sa poupée cherche à revivre des moments de satisfaction ; celui qui s'identifie à la mauvaise mère en la représentant en train de punir cherche ainsi à dominer la peur qu'elle lui inspire. Les jeux où s'expriment la haine, la jalousie, l'angoisse ont une fonction "liquidatrice", "libératrice", parce qu'ils permettent à l'enfant de se situer en face des deux aspects de la personne à laquelle il s'identifie et d'échapper à l'angoisse de l'ambiguïté des sentiments. Par exemple, l'enfant fait jouer le rôle de la mauvaise mère à une sorcière, ce qui lui permet de manifester à celle-ci la haine qu'il conçoit pour celle-là.

L'identification peut se faire dans une direction positive lorsque l'enfant s'affirme en empruntant au modèle ses attitudes protectrices ou ses réactions prestigieuses (généreuses ou agressives). Elle peut se faire aussi dans une direction négative, lorsque l'enfant se met volontairement dans une position d'infériorité, par exemple dans des jeux de maladie, d'accident ou de catastrophe, dans lesquels se complaisent certains enfants anxieux.

L'identification n'est pas seulement une contagion d'attitudes et d'émotions. Elle est la substitution des intérêts d'autrui, de ses comportements habituels, de ses intonations mêmes à ceux de l'enfant. Le besoin de s'altérocentrer correspond à une tentative de l'enfant pour surmonter l'extériorité, l'étrangeté de l'être qu'il admire.

3.2.1.2. La projection

"La projection est une opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des objets, qu'il méconnaît ou refuse en lui" (Laplanche et Pontalis, 1967).

Sur le plan métapsychologique, la projection trouve son ancrage fondamental dans la théorie des pulsions. L'organisme est soumis à deux sortes d'excitation : celles dont il peut se protéger par la fuite, celles contre lesquelles il ne peut rien, au moins au début de la vie, avant que s'établisse le système de pare-excitation. Cette distinction entre les deux sortes d'excitation permet une première différenciation entre dedans et dehors. La projection offre un recours défensif par rapport aux excitations internes, en mettant à l'extérieur les excitations désagréables et en les évitant comme tout danger extérieur.

Le second aspect métapsychologique accorde à la projection une fonction déterminante dans la genèse du jugement et dans celle de l'opposition et de la différenciation entre sujet et objet. La projection est liée à l'introjection, mécanisme par lequel le sujet prend dans son Moi les objets qui se présentent à lui en tant que source de plaisir (il les "introjecte"). Dans le mouvement inverse, il expulse de lui ce qui est occasion de déplaisir (mécanisme de projection). Le mécanisme d'introjection/projection inscrit, à l'origine, la différence entre interne et externe, associée à une qualité de jugement d'existence. Cette fois encore, il s'agit d'intérieur et d'extérieur : le non-réel, ce qui est seulement représenté, c'est à dire le subjectif, est à l'intérieur ; le réel est à l'extérieur. Au départ, la distinction entre subjectif et objectif n'existe pas. Elle s'établit lorsque la pensée acquiert la capacité de rendre présent quelque chose autrefois perçu, par reproduction.

3.2.2. Application aux supports utilisés pour inventer des histoires

On retrouve tout naturellement des phénomènes d'identification à des personnages clés et de projection de sentiments ou de désirs inconscients lors des activités de co-invention d'histoires, et ce, quelque soit le support utilisé : dessin, jeu symbolique ou jeux d'écriture.

3.2.2.1. Le dessin

Par son dessin l'enfant révèle certaines aptitudes graphiques (habiletés manuelles, qualités perceptives, bonne orientation dans l'espace), mais il révèle aussi des traits de sa personnalité. Pour cette raison, le dessin a valeur d'épreuve projective. Widlöcher (1998) distingue quatre plans différents dans l'expression des sentiments et du caractère par le dessin : expressif, projectif, narratif et inconscient.

Le geste graphique, la manière dont l'enfant traite la surface blanche, le choix des formes et des couleurs expriment certains éléments de son état émotionnel. C'est ce que Widlöcher appelle la valeur expressive du dessin. Les traces graphiques témoignent à un niveau presque physiologique du tempérament de l'enfant, de ses réactions tonico-émotionnelles, au moins à l'instant où il accomplit le dessin. Un trait rageur et agressif peut s'opposer à un trait hésitant, à peine accusé. Certains enfants montrent un intérêt pour les lignes droites et

les angles quand d'autres préfèrent les courbes et les formes circulaires. Le choix des couleurs a aussi une valeur expressive, les couleurs chaudes étant plutôt l'apanage d'enfants ouverts, les couleurs neutres caractérisant les enfants renfermés, indépendants et le plus souvent agressifs.

Le style général de la figuration révèle certaines dispositions fondamentales de la vision du monde de l'enfant et constitue sa valeur projective. Si dans chaque détail le dessin porte la marque de la vie émotionnelle de l'enfant, on peut dire que le dessin vu dans son ensemble reflète la personnalité de l'individu. Deux styles généraux de figuration peuvent se dégager : le rationnel qui se complaît dans l'abstrait, l'immobile, le solide, la précision de la forme ; et le sensoriel qui est attiré au contraire par le concret, le mouvement et les objets familiers.

En nous livrant les produits de son imagination, l'enfant nous révèle aussi ses centres d'intérêt, ses soucis, ses goûts. C'est la valeur narrative du dessin. Le choix du thème du dessin est lié au vécu de l'enfant : événements récents ou marquants, nouveautés, sujets de prédilection, etc. Tel enfant reproduira des scènes de guerre, d'agression, tel autre des scènes d'exploration. Chez l'un des extraits de la vie familiale, chez l'autre des dessins d'animaux se reproduiront régulièrement. On devine derrière ces thèmes les préoccupations habituelles, les craintes et les désirs qui commandent ces rêveries. Mais la valeur narrative du dessin, outre des références à l'actualité, a surtout une signification symbolique. Elle nous montre la manière dont l'enfant, à travers les choses, vit les significations symboliques qu'il leur prête. C'est l'ensemble de son monde imaginaire qui se reflète dans son dessin. Ce qu'il ne peut pas nous dire de ses rêveries, de ses émois dans les situations concrètes, il nous l'indique par ses dessins.

Enfin, le dessin révèle également des sentiments et des pensées inconscientes, au sens psychanalytique du mot, non seulement par leur nature, mais aussi parce que l'enfant ne veut rien en savoir et qu'elles sont l'objet d'un refoulement. On se heurte ici à des processus défensifs qu'on ne peut contourner qu'en tenant compte des associations de pensée de l'enfant, qui indirectement nous permettent de déduire l'existence et la nature de thèmes inconscients. Le dessin et le jeu ont chez l'enfant une valeur expressive qui dépasse celle du langage. Ce que l'interprétation symbolique des rêves permet pour l'inconscient de l'adulte, le déchiffrement du dessin et des récits imaginaires le permettrait chez l'enfant. On

peut retrouver dans l'élaboration inconsciente du dessin le travail de condensation et de dépassement dont Freud (1913) a montré qu'ils constituaient les deux grandes opérations auxquelles on doit la forme des rêves. Certaines représentations sont ainsi éliminées et remplacées par un signifiant nouveau qui les symbolise. L'élaboration du dessin constitue un compromis entre des thèmes qui tirent leur existence et leur logique de l'inconscient et les remaniements nécessaires pour qu'ils figurent dans un dessin cohérent et logique. Parmi les symboles, ceux d'origine sexuelle jouent évidemment un rôle important : objets phalliques, angoisse de castration, préoccupations orales ou anales. Ces symboles concernent les moments fondamentaux qui scandent l'évolution et le développement de notre relation à autrui, marqué au plan pulsionnel par l'évolution de la sexualité. Ces thèmes (relations affectives à la mère et à ses substituts sur les modes oraux et anaux, position phallique, complexe de castration, situation oedipienne) relèvent de ce que Freud appelle les fantasmes originaires.

Dolto, de son côté, met l'accent sur la projection de l'image du corps dans le dessin. Non seulement l'enfant exprime certaines pensées ou certains sentiments, mais c'est une image totale de lui-même qu'il projette sur le papier. L'image du corps trouverait dans le dessin un lieu privilégié d'expression. C'est ainsi que l'organisation de l'espace graphique témoigne de toute la personnalité et des rapports de l'enfant à autrui. Par exemple, la disposition du dessin sur un même plan ou sur plusieurs axes permet d'apprécier la cohésion ou le degré de scission de la personnalité. Dolto rappelle toutefois que la compréhension et l'interprétation du dessin nécessite d'avoir accès à tout le contexte clinique du patient.

3.2.2.2. Le jeu symbolique

Les jeux de fiction, tout comme le dessin, sont l'enjeu de processus d'identification et de projection multiples. Essayant de classer les différents types d'imaginaires dans leur correspondance avec les problèmes et sentiments de l'enfant, Malrieu (2000) propose de distinguer cinq types de jeux.

En premier lieu, les jeux d'identification primaire, comme les jeux de poupées. Ils sont en relation avec la recherche de sécurité, d'affection et de tendresse. Ces jeux ont souvent quelque chose de compulsif. L'enfant traite sa poupée avec violence en même temps qu'il la cajole. Ils correspondent au désir, ou regret d'être choyé et aux attitudes d'affection,

domination, soumission. Ces jeux relatifs à la tendresse développent des attitudes de sympathie.

En second lieu, les jeux de construction et d'identification complexes. Ils se rapportent au désir d'être autonome, de se maîtriser et d'organiser les choses. Ils expriment la recherche de l'adaptation des gestes à des modèles qui permettent de sortir progressivement de l'affection captative de la mère. Ils se développent à l'âge des questions *Pourquoi ? Comment ?* Ils ne concernent pas seulement la naissance, mais aussi tous les instruments de la technique et les phénomènes naturels. L'enfant y joue son désir de maîtriser le monde, par la maîtrise de son corps et des objets qui l'entourent.

En troisième lieu, les jeux agressifs. Ils répondent à l'expérience de l'ambiguïté des relations. Le problème de l'enfant est de résoudre le conflit dans lequel il est plongé du fait des relations ambiguës qu'il entretient avec une mère alternativement bonne et mauvaise, un frère qu'il aime et qu'il jalouse, un maître puissant, mais injuste. Ces jeux manifestent une haine doublée de culpabilité et peuvent bloquer les essais de coopération. Ils développent les attitudes d'angoisse et d'agressivité.

Le quatrième type de jeux, le jeu de rôle à plusieurs, permet à l'enfant plus âgé d'éprouver la relation interpersonnelle, d'influencer, d'intéresser autrui, de le dominer ou d'en recevoir des témoignages de sympathie. Ces jeux représentent les conflits entre adultes le plus souvent. Il s'agit du maître et de l'élève, dans une relation non pédagogique, mais d'autorité, du gendarme et du voleur, de soldats en guerre. On peut aussi retrouver des jeux de construction à plusieurs, des jeux de métier. Dans tous les cas, il s'agit de représenter des situations et des conduites sur lesquelles l'enfant projette ses propres questions (besoin de sécurité, de construction ou d'agression).

Le cinquième type de jeu, les "jeux pour rire", dépassent les limites du possible et déclenchent ainsi l'hilarité. En proliférant, les fictions en viennent à créer des représentations dont l'enfant se rend compte très tôt qu'elles ne correspondent à rien. Dans l'excitation motrice ou verbale, l'émotion intense, l'émulation, l'enfant dépasse les limites du possible, s'en rend compte et se met à rire. Cela donne lieu par exemple à des constructions fantastiques, des significations invraisemblables, des caricatures.

Le jeu symbolique, à ces différentes étapes, peut apparaître comme un comportement de découverte. Lorsque l'enfant, par son symbole, reproduit une situation vécue, désirée ou rejetée, sa représentation saisit quelques uns des rapports essentiels qu'il soutient avec les êtres qu'il joue, les situations qu'il expose. Ces jeux de fiction occupent ainsi une place fondamentale dans la construction de la personnalité. Issus d'une activité de simulacre qui vise à agir sur autrui en l'imitant, ils présentent cette contradiction interne de tendre à l'autonomie au moyen d'une copie d'autrui. Non seulement d'une copie, mais d'une identification à des modèles successifs. Le jeu de fiction est un comportement de transformation de soi-même, dans lequel le Moi peut devenir autre, en construisant un monde semblable à celui des adultes.

3.2.2.3. Les jeux d'écriture

Les jeux d'écriture utilisés pour co-inventer des histoires n'échappent pas aux mécanismes d'identification et de projection dont on a parlé à propos du dessin et des jeux de fiction. Ainsi, on peut retrouver dans tout récit imaginaire une dynamique psychique. Postic (1989) envisage le récit inventé à la fois comme un double de la situation actuelle, telle qu'elle est vécue dans l'inconscient de l'enfant, mais aussi comme une création ludique à partir de ce qui pourrait être, et une forme de catharsis pour évacuer de soi les pulsions et diminuer les tensions internes. Si telle est la fonction du récit, les productions révèlent des processus dynamiques différents, compte tenu de la diversité des éléments des fonds psychiques des enfants. Deux types de processus prédominent dans les récits écrits : la dramatisation et la compensation (Postic).

Le processus de dramatisation se caractérise par une accentuation des aspects émotionnels du vécu de l'enfant sur le plan imaginaire. On y retrouve souvent l'expression d'une violence, un personnage voulant en détruire un autre avec plus ou moins de cruauté et de férocité (en le poignardant, l'écorchant, le dévorant, etc.). L'enfant peut s'identifier tantôt à la victime, tantôt à l'agresseur et les scènes racontées sont en rapport plus ou moins direct avec des angoisses inconscientes, des événements vécus ; mais ils sont relatés sous forme voilée, dissimulés derrière des symboles (allégories animales notamment). Dans de nombreux cas, un jeu d'entente ou de rivalité intervient entre les différents protagonistes

mis en scène. La narration introduit un engrenage de causes et d'effets conduisant à l'issue fatale, avec très peu d'émotions, de sentiments exprimés, malgré la violence des actes.

Il arrive qu'une péripétie fasse rebondir l'action et qu'après un moment où tout paraît joué, un changement intervienne soit par l'irruption d'un autre personnage, soit par un déplacement de l'agressivité, qui éloigne l'intention première de destruction. Quelquefois est introduite une atténuation de l'acte destructeur par la mise en œuvre d'une ruse qui, comme dans certains romans, détourne le lecteur de la prégnance de la cruauté, pour l'amener à se réjouir de l'ingéniosité du personnage et de l'humour de l'auteur.

Les récits les plus dramatiques et les plus chargés sur le plan émotionnel se présentent comme des visions de cauchemar, où toutes les frayeurs se libèrent, en empruntant un ton épique. Dans de nombreux récits, le héros affronte l'adversaire et gagne. De plus il sauve quelqu'un. Il rétablit l'ordre et la justice conformément au désir de l'enfant.

Dans les récits où les processus de dramatisation dominant, la violence se déchaîne, se débride. A l'inverse, dans les récits où c'est la compensation qui s'exprime, la violence est sous-jacente. Elle est intégrée et adopte une tendance constructive. On assiste à une production de situations où se réalise le désir. C'est une libération et un retour aux sources du plaisir, alors que le principe de réalité impose une soumission aux règles de fonctionnement de la vie en société et empêche la satisfaction directe des pulsions. La satisfaction provient de l'expression du désir de suppléer, de contrebalancer la réalité vécue et les manques éprouvés. Par exemple, un des personnages de l'histoire peut entrer en possession d'un pouvoir qui le rend invulnérable et lui permet de prendre sa revanche par la force et la puissance. Le rapport de forces peut alors s'inverser et conduire à un retournement de situation. L'issue de l'histoire est heureuse, souvent idéalisée (entente entre personnages rivaux au départ, intervention d'un tiers qui sauve et qui guérit, retour à l'accalmie). On peut se référer à ce sujet aux écrits de Mélanie Klein (1968). Elle met en avant le rôle défensif des processus d'idéalisation. L'idéalisation serait un dérivé de l'angoisse de persécution et le moyen de s'en protéger. Elle serait une défense contre les pulsions destructrices.

Piaget (1945) évoque une autre typologie des processus psychiques à l'œuvre dans les productions imaginaires, à propos des jeux de fiction de l'enfant. Il semble intéressant de la rapprocher des processus de dramatisation et de compensation décrits par Postic à propos des récits imaginaires. Il note donc parmi les fictions enfantines :

- les combinaisons compensatrices par lesquelles l'enfant s'accorde dans le jeu ce qui lui a été refusé en réalité, ou ce qu'il n'ose pas faire
- les combinaisons liquidatrices, qui tendent expulser l'angoisse en jouant la scène qui l'a provoquée
- les combinaisons anticipatrices, qui évoquent les scènes désirables ou au contraire redoutées.

Globalement, on peut dire que l'enfant introduit la représentation d'une scène d'affirmation de soi , soit par simple désir de vivre (ou revivre) des succès, soit à la suite d'une frustration ou d'une crainte.

Conclusion

Les histoires inventées peuvent être abordées dans le domaine psychologique dans deux directions : sur le plan cognitif d'une part au travers du développement de l'imaginaire et des représentations mentales, sur le plan psychopathologique, d'autre part, au travers des processus d'identification et de projection.

Au plan cognitif, inventer une histoire implique la fonction symbolique, c'est à dire la capacité à se représenter mentalement des images et à évoquer des objets, personnes ou situations imaginaires à l'aide de signes ou de symboles. Cette fonction se développe dès l'âge de 18 mois, deux ans et on peut en suivre l'évolution par le biais du dessin enfantin et des jeux de fiction.

Au plan psychopathologique, la construction de récits imaginaires met en jeu deux processus inconscients : l'identification et la projection. L'enfant s'identifie à des personnages clés par le biais desquels il expérimente l'altérité et construit sa personnalité ; et il projette sur ces personnages des qualités, sentiments ou désirs pour libérer des angoisses ou des désirs refoulés. On retrouvera ces deux processus, identification et projection, dans les dessins et les jeux de fiction utilisés pour inventer des histoires en rééducation orthophonique. De la même manière, on pourra constater dans les récits écrits des phénomènes de dramatisation et de compensation, témoins de la dynamique psychique du sujet.

Résumé de la première partie

La co-invention d'histoires en rééducation orthophonique est une approche plus qu'une technique. Elle consiste à élaborer avec l'enfant un récit imaginaire, à l'oral ou à l'écrit, en s'appuyant sur différents supports : dessin, poupées, playmobils, images cartonnées, association d'idées, jeux d'écriture, etc. Cette démarche, naturelle et créative, est basée sur une relation symétrique entre enfant et orthophoniste. Elle permet d'obtenir la participation et l'investissement d'enfants opposants, réfractaires aux cadres trop rigides, ou à l'inverse d'enfants fortement inhibés, en crainte permanente d'être mis en échec. Au plan clinique, elle conduit à de bons résultats, dans les cas de retard de parole et de langage, troubles de la lecture et de l'écriture, mais aussi troubles logico-mathématiques. Elle constitue, en outre, un moyen global et éthologique d'évaluation de l'enfant, parfois plus complet qu'un bilan étalonné.

Sur le plan linguistique, la co-construction de récits imaginaires met en œuvre diverses compétences : la compétence linguistique (savoir parler, lire et écrire), la compétence pragmatique (savoir communiquer) et la sémiotique narrative (savoir raconter et donner du sens). L'acquisition du langage oral commence dès les premiers mois de la vie et on considère qu'à six ans l'enfant sait parler à peu près comme l'adulte. L'acquisition du langage écrit est liée à la scolarisation de l'enfant et s'effectue dans un cadre explicite du CP jusqu'à la troisième (si on tient compte de l'apprentissage de l'orthographe). La compétence pragmatique se développe en même temps que la compétence linguistique. Au plan conversationnel, elle se traduit par la capacité à respecter les tours de parole, répondre aux questions, initier le dialogue et mettre en œuvre tous les moyens verbaux et non-verbaux (intonation, gestes, mimiques, regard, posture) pour se faire comprendre. La sémiotique narrative se développe avec l'acquisition du schéma narratif, forme standard commune à tout récit dont les cinq étapes sont les suivantes : cadre, événement déclenchant, tentative, résolution, conclusion. Ce schéma n'est acquis qu'à partir de sept-huit ans et s'affine jusqu'à la pré-adolescence. Auparavant, l'enfant aura tendance à produire des récits proches du script (structure d'actions relatives à la vie courante). La cohésion du discours se développera en parallèle avec la capacité à utiliser des marqueurs linguistiques de surface (connecteurs logiques, référents, etc.).

Sur le plan psychologique, la capacité à inventer des histoires va de pair avec le développement de la fonction symbolique, c'est à dire avec la capacité à évoquer des objets, personnes et situations physiquement absents à l'aide de signes ou de symboles. Cette fonction se développe dès l'âge de dix-huit mois, deux ans et transparait entre autres dans les dessins enfantins et les jeux de fiction. Le recours à l'imaginaire met également en œuvre des processus inconscients : identification à des personnages clés, projections d'angoisses et de désirs refoulés, phénomènes de dramatisation et de compensation. Ces processus, nécessaires à la construction de la personnalité de l'enfant, témoignent de l'intensité de sa vie psychique.

2^{ème} partie :

**Les histoires co-inventées en rééducation orthophonique,
intérêts et limites**

Introduction

La première partie de ce mémoire était consacrée à l'abord théorique des histoires co-inventées :

- approche orthophonique tout d'abord avec définition de la démarche, des supports utilisés, de la population cible et des objectifs visés
- approche linguistique ensuite, avec rappel de ce qui est à l'œuvre dans la co-invention d'histoires : la compétence linguistique (savoir parler, lire et écrire), la pragmatique (savoir communiquer) et la sémiotique narrative (savoir raconter et donner du sens)
- approche psychologique enfin, avec des précisions sur le développement de l'imaginaire de l'enfant et de ses représentations mentales, en lien avec le développement de la fonction symbolique ; et analyse des processus inconscients activés par le recours à l'imaginaire (identification, projection, dramatisation, compensation).

L'objet de cette deuxième partie est d'explorer les intérêts et les limites des histoires co-inventées dans la pratique orthophonique, de mesurer l'efficacité de cette méthode dans la prise en charge des patients, mais également les impasses où elle peut mener.

Pour ce faire, j'ai mené des observations auprès de sept enfants, âgés de 4 à 13 ans présentant des troubles du langage oral et écrit (troubles d'articulation, retard de parole et de langage, difficultés d'entrée dans la lecture, dysorthographe) et des troubles logico-mathématiques. Ces enfants sont suivis par des orthophonistes en cabinet libéral ou en centre médico-psychologique. L'orthophoniste en libéral travaille sur Nantes et reçoit des enfants et des adultes avec des pathologies variées, mais sans handicap moteur, sensoriel ou mental sévère. Le centre médico-psychologique se situe également à Nantes. Il reçoit des enfants et adolescents avec des difficultés de langage oral ou écrit, associés parfois à des retards psychomoteurs ou des troubles d'ordre psychologique. L'indication est généralement posée par les enseignants ou le psychologue scolaire ; les rendez-vous sont pris par les parents. L'équipe est composée de deux orthophonistes, d'une

psychomotricienne, de deux psychologues, d'un psychothérapeute, d'un pédopsychiatre et d'une assistante sociale. Le premier rendez-vous est assuré par l'un des professionnels en fonction de la nature de la demande. A l'issue de ce premier bilan, l'équipe décide en réunion de synthèse des priorités à assurer en terme de prise en charge. L'enfant pourra ainsi être suivi en parallèle par deux spécialistes (psychomotricien et orthophoniste par exemple), ou bien participer à des ateliers de groupe.

A l'aide d'une grille d'observation (voir page suivante), j'ai analysé au cours de six mois de prise en charge, ce que la co-invention d'histoires avec les orthophonistes a permis d'améliorer dans l'aptitude des patients à communiquer à l'oral ou à l'écrit, mais aussi quelles incidences cela a eu sur la structuration de leur pensée et comment cela a pu mettre en lumière des angoisses et des désirs inconscients, témoignant de la dynamique psychique de l'enfant.

Au finale, ces observations m'ont permis de conclure que les histoires co-inventées présentent trois grands types d'intérêt :

- 1- apprendre à parler : travailler l'articulation, le lexique, la syntaxe, tant au plan expressif que réceptif ; mais surtout libérer la parole et lever les oppositions ou les inhibitions quand l'enfant rejette tout cadre rééducatif trop contraignant ; en instaurant les bases du dialogue, en apprenant à respecter les tours de parole, l'écoute et l'interaction
- 2- apprendre à lire et à écrire : faciliter l'entrée dans la lecture par une approche ludique, développer un autre mode de relation à l'écrit que celui proposé à l'école, travailler l'orthographe en rebondissant en direct sur les propositions de l'enfant et surtout ancrer les apprentissages en mémoire plus profondément qu'à partir de simples exercices, dans la mesure où les mots écrits dans l'histoire sont liés à un contexte porteur de sens et investi émotionnellement
- 3- structurer la pensée : en forçant l'enfant à formuler un récit cohérent dans lequel on retrouve un temps, un lieu, des personnages et un déroulement d'actions ; en l'amenant également à préciser ses représentations mentales et à les manipuler, par un travail sur les opérations logico-mathématiques et la flexibilité mentale.

Ce sont ces trois axes que je vais aborder dans les chapitres qui vont suivre, en illustrant mes propos par la présentation et l'analyse de cas cliniques, issus de mes observations. Mais auparavant, je rappellerai la méthodologie mise en oeuvre : composition de l'échantillon et supports utilisés en rééducation pour co-inventer des histoires, grilles d'observation par axe de recherche (apprendre à parler, apprendre à écrire, structurer la pensée) et indicateurs correspondants.

Echantillon d'enfants observés et matériel utilisé

Prénom	Age*	Classe	Trouble	Matériel utilisé
Thimotée	4 ans	MSM	Retard de parole et de langage	. Mini-poupées . Mobilier de maison . Camion de pompier . Bébé et dînette
Marvin	4 ans	MSM	Retard de parole et de langage	. Dessin spontané . Animaux en plastique . Marionnettes
Mélanie	8 ans	CLISS	. Séquelles de retard de langage . Difficultés d'entrée dans l'écrit . Troubles logico-mathématiques	. Récit à partir d'images . Cartes images fabriquées en séance
Prisca	7 ans	CP	. Séquelles de retard de langage . Difficulté d'entrée dans l'écrit	. Dessin, jeu de rôle et écriture
Yann	8 ans	CE2	Dysorthographe et retard de langage résiduel	. Dessin libre et co-écriture . Evocation mentale
Laure	12 ans	5ème	Dysorthographe	. Co-écriture d'histoire
Alexandre	7 ans	CP	Retard de langage résiduel et difficulté d'entrée dans l'écrit	. Marionnettes . Dînette et pâte à modeler

* âge au moment de la rentrée scolaire en septembre

GRILLE D'OBSERVATION : Apprendre à parler

Indicateurs	Commentaires
<p><u>Expression</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Intelligibilité globale . Troubles d'articulation . Richesse lexicale . Niveau de production morpho-syntaxique <p><u>Compréhension</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Niveau de compréhension globale <p><u>Pragmatique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Respect des tours de parole . Initiative dans la conversation . Réponse aux questions et aux demandes de clarification de l'orthophoniste . Communication non-verbale (intonation, gestes, mimiques, posture) <p><u>Sémiotique narrative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Schéma narratif proposé : personnages, temps, lieu, actions <ul style="list-style-type: none"> - plutôt proche du script ? - ou du schéma canonique (cadre, événement déclenchant, tentative, résolution, conclusion) - cohérence sémiotique globale . Cohésion (marquage linguistique) : <ul style="list-style-type: none"> - référents - marqueurs spatio-temporels - connecteurs logiques . Inventivité, capacité d'imagination 	

GRILLE D'OBSERVATION : Apprendre à lire et à écrire

Indicateurs	Commentaires
<p><u>Compétence lexicale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Capacité à identifier les mots . Vitesse de lecture . Respect de la ponctuation et prosodie . Compréhension lexicale et morpho-syntaxique <p><u>Compétence orthographique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Présence d'erreurs orthographiques : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise correspondance phonème-graphème - fautes d'orthographe lexicale - fautes d'orthographe grammaticale - blocs lexicaux <p><u>Sémiotique narrative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Schéma narratif proposé : personnages, temps, lieu, actions <ul style="list-style-type: none"> - plutôt proche du script ? - ou du schéma canonique (cadre, événement déclenchant, tentative, résolution, conclusion) - cohérence sémiotique . Cohésion (marquage linguistique) : <ul style="list-style-type: none"> - référents - marqueurs spatio-temporels - connecteurs logiques - ponctuation . Inventivité, capacité d'imagination 	

GRILLE D'OBSERVATION : Structurer la pensée

Indicateurs	Commentaires
<p><u>Logique narrative</u></p> <ul style="list-style-type: none">. Logique dans le déroulement de l'histoire (maintien du temps, de l'espace, des personnages) <p><u>Capacités de symbolisation</u></p> <ul style="list-style-type: none">. Permanence de l'objet. Niveau de jeu (en référence à Piaget) :<ul style="list-style-type: none">- jeu d'exercice- jeu symbolique- jeu de règles. Niveau de dessin (en référence à Osterrieth)<ul style="list-style-type: none">- gribouillage- schématisation- réalisme conventionnel. Capacité à utiliser les objets comme symboles. Capacité à se mettre en scène (intonation, mouvements) <p><u>Maîtrise des opérations logiques</u></p> <ul style="list-style-type: none">. Classifications, sériation, inclusion. Réversibilité <p><u>Ressources cognitives générales</u></p> <ul style="list-style-type: none">. Attention, concentration. Mémoire	

Grille d'observation complémentaire : dynamique psychique des histoires

Indicateurs	Commentaires
<p><u>Identifications</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . A qui s'identifie l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> - personnes, animaux, objets - rôles et attributs . A qui identifie-t-il l'orthophoniste ? . Nature des jeux de fiction (<i>selon Malrieu</i>) : <ul style="list-style-type: none"> - primaire - secondaire - complexe - jeu agressif - jeu pour rire <p><u>Projections</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Quels sont les sentiments, émotions, désirs et angoisses exprimés ? <p><u>Valeur des dessins</u> (<i>selon Widlöcher</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressive (tonico-émotionnelle) - projective (rationnelle versus émotionnelle) - narrative (thèmes évoqués) - inconsciente (symboles sexuels et fantasmes originaires) <p><u>Dynamique des récits</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - compensation - dramatisation 	

1. Apprendre à parler

Tout au long de mes recherches, la co-invention d'histoires s'est révélée être une approche intéressante pour travailler le langage oral, surtout dans le cas de retards de langage massifs, avec des enfants présentant une instabilité motrice ou qui supportent difficilement la contrainte. Elle permet de lever les oppositions ou à l'inverse de libérer la parole et de désinhiber les enfants très timides. Elle favorise le développement de la compétence linguistique, tant au plan de l'expression que de la compréhension : enrichissement du lexique, production d'énoncés morpho-syntaxiques, travail de l'articulation. Enfin, en instaurant les règles du dialogue, en apprenant le tour de parole, l'écoute et l'interaction, la co-invention d'histoires est une forme d'introduction à la pragmatique discursive.

Pour illustrer ces différents axes, je vais présenter les cas de trois enfants (Thimotée, 4 ans et demi, Marvin, 4 ans et demi et Mélanie, 8 ans et demi) auxquels leurs orthophonistes ont proposé régulièrement, au cours de mes six mois d'observation, d'inventer des histoires.

1.1. Initier aux règles du dialogue : Thimotée

1.1.1. Anamnèse et présentation de l'enfant

Agé de 4 ans, Thimotée est en moyenne section de maternelle. Sur recommandation de la psychologue scolaire, il vient en consultation orthophonique dans un Centre Médico-Psychologique depuis la rentrée pour un retard de langage. La grossesse et le développement dans la petite enfance se sont bien passés, mais le langage a été tardif, les premiers mots n'apparaissant qu'à trois ans, avec beaucoup de transformations. L'année de petite section a été difficile, car il a été très vite catalogué d'hyperactif par sa maîtresse, compte tenu de son comportement instable. La moyenne section semble se passer mieux, mais le retard de langage reste problématique.

La mère de Thimotée le décrit comme un enfant taquin, qui répond parfois à côté par provocation, pique de temps à autre des colères car il supporte difficilement la frustration, mais respecte les limites avec son père. Les parents travaillent tous les deux en horaires

décalés et c'est l'arrière grand-mère de Thimotée qui prend le relais le soir pour s'occuper de lui.

Fils unique, il entretient une relation plutôt fusionnelle avec sa mère, comme en témoignent les difficiles séparations au cours des premières consultations. Très opposant, il a refusé de passer les épreuves de bilan qui lui ont été proposés lors des premières séances et il choisit systématiquement les mêmes jeux, malgré les sollicitations de l'orthophoniste pour diversifier les activités. Il accepte d'entrer dans le bureau si on lui promet de le laisser jouer avec le camion de pompier et la famille Lilabo (mini-poupées comprenant le père, la mère, le fils et la fille, ainsi que le mobilier de la maison : lits, armoires, table, chaises, etc.). Cela constitue au fil des séances un rituel de démarrage.

1.1.2. Des débuts difficiles

Thimotée vient pour la quatrième fois en consultation. L'orthophoniste me présente à sa mère. Il refuse d'entrer dans le bureau. L'orthophoniste me demande de m'éclipser. Thimotée refuse toujours de quitter la salle d'attente. Il accepte seulement si sa mère vient avec lui. Elle l'accompagne et finit par l'attendre dans le bureau d'à côté. Comme à son habitude, il s'empare du camion de pompier (un gros camion de trente centimètres environ) et de la "famille Lilabo". La famille est rangée dans une boîte en carton. Il commence par dérouler l'échelle du camion. Puis sort le personnage de la maman, sans commentaire.

L'orthophoniste initie le dialogue et lui demande à quoi servent les pompiers. Il répond quelque chose d'inintelligible. Elle lui dessine un camion de pompier et une maison en feu sur une feuille et lui explique que la maison brûle et que les pompiers montent à l'échelle pour éteindre le feu.

Il regarde furtivement le dessin, semble peu s'y intéresser et continue à sortir les accessoires de la boîte. Il prend le banc, en demandant : "*C'est quoi, ça ?*". Puis sort le papa, le met au volant du camion de pompier, sort le lit des parents et celui des enfants (un lit superposé).

L'orthophoniste ébauche un premier scénario et dit : "*Vite, il faut sortir de la maison, il y a le feu !*", tout en sortant les personnages de leur lit. Thimotée reprend les personnages et recouche tout le monde.

L'orthophoniste redit "*Vite, il y a le feu, il faut partir*", comme si la première formulation n'avait pas été bien comprise. Cette fois, Thimotée sort les personnages des lits, mais pour les recoucher aussitôt. Pour symboliser encore plus concrètement la maison en train de brûler, l'orthophoniste dépose une chemise cartonnée sur les lits pour former un toit.

Thimotée s'y intéresse peu, dépose la chemise cartonnée à côté des meubles et recouche les parents et les enfants dans leurs lits. Il couche d'abord le petit garçon avec la maman dans le grand lit, puis le remplace par le papa.

L'orthophoniste relance une troisième fois l'histoire de la maison qui brûle. Elle prend le personnage du pompier et fait semblant d'arroser la maison en feu, tout en demandant à la famille de sortir vite. Thimotée se saisit du pompier, le fait grimper en

haut de l'échelle et dit "*Il va sauter*". Il prend un morceau de ficelle sur la table, saucissonne le pompier, s'emmêle avec, finit par demander de l'aide et remet le pompier au volant du camion.

Puis d'un coup il quitte sa chaise pour se cacher sous la table, avec un sourire narquois, mais sans explication. Il revient, reprend le camion et s'amuse à le faire rouler.

Pendant toute la séance Thimotée reste quasiment mutique, marmonne quelques mots, le plus souvent inintelligibles ou bien déformés :

- *le garçon*
- *la ti fille*
- *rega (pour regarde)*
- *la pote (pour la porte)*
- *paque (pour parce que)*
- *te plaît (pour s'il te plaît)*

Ses constructions morpho-syntaxiques sont sommaires :

- *l'est où ?*
- *quoi, ça ?*
- *i va dodo*

Les productions orales les plus nombreuses sont des onomatopées, utilisées le plus souvent pour accompagner ses gestes et ses manipulations : *Oh ! Vroum ! Aaaaah ! Boum !*

En fin de jeu, l'orthophoniste fait une ultime tentative pour relancer une amorce d'histoire : "*La maison brûle, vite, la petite fille sort, la maman aussi*", crie-t-elle. Elle met tous les personnages de côté et regarde Thimotée. Pas de réaction. Elle lui demande si ils sont morts. Il répond oui, d'un ton très détaché. Il semble davantage préoccupé par la ficelle avec laquelle il joue. Il s'amuse à l'enrouler autour des personnages, dit qu'il les conduit à la police.

Elle lui annonce que la séance va s'achever et qu'il faut commencer à ranger.

Si on analyse de plus près cette séance, on se rend compte que l'interaction est difficile au départ de la prise en charge pour Thimotée. La co-construction d'histoires semble ici impossible. Les troubles pragmatiques sont nombreux. Par quatre fois, Thimotée refuse d'adhérer au scénario proposé par l'orthophoniste ("*il y a le feu, il faut sortir*"). Il ne répond pas aux questions, ne prend pas l'initiative de la parole, reste sourd aux différentes propositions et continue à jouer de manière indépendante.

Au plan linguistique, son expression reste très réduite. Tout au long de la séance, il parle finalement très peu, ne prend quasiment jamais la parole de lui-même, répond rarement aux questions de l'orthophoniste ou bien s'exprime dans un jargon souvent difficile à interpréter, avec de nombreuses distorsions et omissions. La compréhension est difficile à évaluer, dans la mesure où il répond peu aux sollicitations de l'orthophoniste.

Au niveau sémiotique, aucune histoire n'est construite au fil du jeu. Il n'y a ni personnages, ni temps, ni lieu, ni déroulement d'actions formant un tout cohérent, au sens d'un schéma narratif. Il semble que Thimotée soit encore beaucoup dans le jeu d'exercice, tel qu'il est décrit par Piaget, 1945 (*les jeux d'exercice commencent au stade sensori-moteur, ils perdurent par la suite, et cela même chez l'adulte. Ils consistent en mouvements pour le mouvement, en manipulations pour la manipulation et leur fonction est d'exercer des conduites pour le seul plaisir fonctionnel ou pour celui de la prise de conscience d'un nouveau pouvoir*). Ici, Thimotée semble répéter les mêmes gestes pour exercer sa motricité et manipuler les objets pour en découvrir les propriétés. Il couche et relève les personnages plusieurs fois de suite, sans commentaire particulier, pour le plaisir du geste, et sans tenir compte des verbalisations de l'orthophoniste et du sens donné à ses actes. De la même manière, il explore les propriétés de la ficelle en la déroulant, l'enroulant autour des personnes, la redéroulant, la mettant en boule. Il est dans "l'ici et maintenant", il prend les objets qui se présentent à lui (la famille, le pompier, le camion, la ficelle ...), les manipule, les repose, en prend d'autre, sans chercher à donner une signification particulière à ce qu'il fait. Comparé à des enfants tout-venant de la même classe d'âge, Thimotée fait finalement peu de propositions autour du jeu symbolique, là où d'autres se seraient saisi du camion de pompiers et des personnages pour mettre en scène une histoire d'incendie ou d'accident. Son goût pour les jeux d'exercice se confirme à l'occasion des séances suivantes. Il s'amuse par exemple à vider un pot de trombones dans un carton d'emballage, à ressortir les trombones et à recommencer l'opération plusieurs fois de suite, comme le ferait un tout-petit en remplissant et en vidant des boîtes.

Ses difficultés de symbolisation sont également confirmées lors d'une séance ultérieure, au cours de laquelle l'orthophoniste lui propose de construire un chemin imaginaire entre un playmobil et une petite voiture à l'aide d'une ficelle. Thimotée semble d'abord ne pas comprendre la consigne, s'assied par terre et fait rouler la voiture jusqu'au playmobil. L'orthophoniste lui met à disposition d'autre objets pour tracer son chemin (trombones, allumettes). Il ne réagit toujours pas. Elle amorce alors le chemin en alignant deux allumettes. Il ne voit toujours pas où elle veut en venir comme en témoigne sa réaction : il met un bout de ficelle par terre, en travers de la voiture et dit "*peut pas sorti la vatu*". L'orthophoniste lui dessine la voiture et le bonhomme sur une feuille et lui demande de tracer le chemin. Il pose la ficelle toute emmêlée sur la feuille. C'est l'orthophoniste qui finit par dessiner la route. Il ne semble pas que l'on soit uniquement face à un problème de

compréhension du langage oral, puisque même avec des exemples par le geste et en variant les supports, il ne réalise pas la consigne. Les difficultés de Thimotée vont plutôt dans le sens d'une incapacité de symbolisation, d'une difficulté à évoquer un objet absent (ici, le chemin) à l'aide de symboles (la ficelle, les allumettes). Cela corrobore l'idée que sa pensée symbolique a du mal à se construire.

Le retard de langage s'inscrit alors dans un retard plus global, qui se traduit aussi sur le plan psychomoteur. Thimotée semble maladroit, a du mal à retrouver les objets qu'il manipule, s'oriente difficilement dans l'espace et dans le temps (l'orthophoniste lui dit "*A la semaine prochaine*", il répond "*A ce soir*").

Au plan psychologique, le fait de coucher en première intention le fils avec sa mère dans le lit des parents laisse également entrevoir une relation entre Thimotée et sa mère assez fusionnelle et renvoie au complexe d'Œdipe.

1.1.3. Evolution au cours des séances suivantes

Au cours des rendez-vous suivants, Thimotée redemande régulièrement à jouer avec la famille des poupées et le camion de pompier, mais accepte peu à peu d'introduire d'autres activités. Il se prête plus volontiers aux exercices plus formels comme jouer avec des cubes encastrables pour travailler la sériation, dénommer ou désigner des images. Il participe, réfléchit, exprime son contentement quand il réussit. Mais retourne au bout d'un moment vers l'armoire à jouets.

Constatant les difficultés d'ordre général de Thimotée, l'orthophoniste suggère qu'il rencontre la psychomotricienne pour un bilan. Thimotée la rencontre deux fois, en présence de sa mère. Les rendez-vous sont difficiles. Thimotée ne comprend pas pourquoi on le change de bureau. Il boude, est fortement opposant, semble ne pas comprendre les questions qu'on lui adresse, ne parle quasiment pas. Sa mère, inhibée et anxieuse, s'exprime peu et ne favorise pas la séparation. Le contact a du mal à s'établir. La psychomotricienne note des troubles de l'équilibre, une hyperflexibilité des articulations, un manque de spontanéité dans les mouvements et une certaine appréhension doublée d'une incapacité à effectuer des gestes sur consigne verbale (il faut tout lui montrer, ce que confirme son institutrice qui trouve qu'il agit beaucoup par mimétisme vis-à-vis des autres enfants de la classe). La psychomotricienne s'interroge sur la possibilité d'une déficience intellectuelle.

Le cas de Thimotée est présenté en réunion de synthèse. Dans la mesure où les séances d'orthophonie montrent une évolution favorable, la pédopsychiatre conseille de poursuivre les prises en charge et de renforcer la guidance parentale.

L'orthophoniste rencontre donc la mère de Thimotée à chaque séance pour faire le point. Celle-ci raconte qu'elle commence souvent à travailler à six heures du matin, finit parfois tard le soir, change d'emploi du temps toutes les semaines, et son mari également. Thimotée ne sait jamais à l'avance comment va se passer sa journée, ce qui provoque certainement un fort sentiment d'insécurité. Elle avoue qu'elle joue rarement avec lui : fils unique, il ne reçoit ni amis, ni cousins à la maison. Il joue le plus souvent seul. Sa maman raconte qu'il s'est inventé un copain imaginaire dont le prénom change régulièrement, avec lequel elle l'entend discuter sur le canapé. L'orthophoniste invite la mère de Thimotée à trouver plus de temps pour jouer avec lui, à lui acheter de la dînette, voire des poupées (car il est fortement attiré par ce genre de jouets en séance). Sa mère dit que son père risque d'être mécontent s'il voit son fils jouer à la poupée. L'orthophoniste lui explique que cela fait partie du développement normal des enfants, fille ou garçon. La mère de Thimotée raconte que son mari s'est vexé l'an dernier quand Thimotée a été convoqué chez la psychologue scolaire. Il a eu l'impression qu'on lui disait que son fils était débile.

Fin novembre, après deux mois et demi de prise en charge, la co-invention d'histoires à partir d'une situation de jeu symbolique demeure difficile. Thimotée reste encore beaucoup dans le jeu d'exercice et la manipulation et il a du mal à adhérer aux amorces de scénario proposés par l'orthophoniste, qui cherche ainsi à stimuler son imaginaire et à l'amener à s'exprimer. Je note cependant certains progrès. Au plan du langage, les verbalisations spontanées sont plus nombreuses, il devient plus intelligible. Au plan narratif, il commence à poser des personnages, même s'il n'y a toujours pas d'histoire. Il dit : "*Là, c'est moi ; là, c'est papa*", en montrant les mini-poupées. Le comportement enfin est plus posé. Thimotée est moins agité, sourit davantage, semble prendre plaisir à venir.

A partir de décembre, le jeu symbolique change de support. Thimotée abandonne de plus en plus le camion de pompiers et la famille Lilabo au profit d'un poupon et d'un kit de dînette. On joue ensemble. Il met en scène pour la première fois de courts scénarios, proches du script. Par exemple, il fait marcher le bébé, le fait tomber. Je lui dis "*Aïe, le bébé s'est fait mal*". Il me montre qu'il saigne du nez. Je lui tends un chiffon et lui dit qu'il

faut le soigner. Il le prend et tamponne le nez de la poupée. Je dis "*ça va mieux*". Il recommence à faire marcher le bébé ; le même scénario se reproduit (promenade/chute/saignement/soin). Une routine s'installe avec introduction d'une variation au troisième essai : cette fois-ci, on donne du sirop au bébé pour le soigner. Avec ces routines, Thimotée entre dans une autre dimension du jeu symbolique qu'il semble bien investir. Le changement de support l'aide peut-être davantage à se mettre en scène. Ici, il est dans un jeu de poupée primaire (le bébé, c'est lui, et il est en même temps le parent qui prodigue des soins), alors qu'avec la famille Lilabo, le jeu de poupées est secondaire et plus complexe (il y a davantage de personnages à investir et plus de rôles à jouer).

En février, le jeu évolue encore, cette fois sur le plan pragmatique. Thimotée répond, n'est plus sourd aux sollicitations de l'orthophoniste. Il n'y répond pas systématiquement verbalement, mais y répond par l'action, comme en témoigne la séquence suivante, dans laquelle Thimotée et son orthophoniste jouent avec le bébé et la dînette :

Orthophoniste : Le bébé voudrait manger, le bébé voudrait une assiette.
Thimotée : (il donne un verre en fouillant dans le sac à dînette)
O : Merci pour le verre, donne moi une assiette maintenant.
T : Y'en a pas (en fait, il ne la trouve pas).
O : Si, cherche.
T : Ah oui (il lui tend).
O : Je voudrais une fourchette
T : (il lui donne)
O : Un couteau
T : (il lui donne)
O : une carafe d'eau
T : (il lui donne)
O : une casserole
T : (il ne comprend pas)
O : Qu'est-ce que tu lui fais à manger ?
T : (ne répond pas). C'est quoi, ça ? (il continue à tout sortir du sac de dînette)
O : "Papa, j'ai faim", dit le bébé
T : (il prend le bébé dans ses bras, lui remet son bonnet qui glisse)
O : Tu le sers ?
T : (il le sert)
O : Il mange, bébé ?
T : Oui
O : Avec quoi ?
T : Des saucisses (il ne comprend pas le mot "avec")
O : Avec sa fourchette ?
T : Oui
O : Attention, c'est chaud ! Qu'est ce qu'on fait quand c'est chaud ?
T : Ben, c'est froide (il veut dire, on fait refroidir)
O : Tu souffles ?
T : (il souffle)
O : "J'ai soif", dit bébé
T : (il lui sert à boire). C'est du coca, ça.
O : "Papa, j'ai perdu mon bonnet", dit bébé
T : Il est là (il le lui remet)

- O : On lui donne un dessert ?
 T : Le bébé, il a faim
 O : Il va manger quoi ?
 T : De la purée-saucisses
 O : C'est chaud, il pleure. Ouin, ouin !
 T : (il balance le bébé)
 O : C'est trop chaud, j'en veux pas.
 T : Je lui donne encore la purée. Le bébé, il aime pas la saucisse. (Pause).
 Veux voir maman, on range (Il se lève et commence à sortir du bureau).
 O : On range le bébé et la dînette avant.

On sent dans cette séquence que Thimotée est plus dans l'échange. Il répond aux questions, parfois verbalement, mais le plus souvent par l'action, en réalisant la consigne demandée. La compréhension est améliorée, en tout cas il donne des signes qu'il a compris et intégré ce qui a été dit par l'orthophoniste, ce qui n'était pas le cas avant.

Enfin, l'expression est nettement meilleure, Thimotée est intelligible, même s'il est encore souvent au stade du mot-phrase ou s'il persiste de nombreuses déformations morpho-syntaxiques. Son vocabulaire s'est largement enrichi, en désignation, comme en dénomination (au cours d'une autre séance, il dénomme correctement et sans troubles d'articulation ou de parole : *bateau, fleur, ballon, éléphant, papillon, vanille, souris, tambour, citron, chat, fraise, avion, nounours*).

En conclusion, on peut dire que le principal apport des histoires co-inventées pour Thimotée se situe au plan pragmatique. Elles lui ont permis de s'initier (et cela continue encore) aux règles de base de la communication et de l'échange ("je parle, tu réponds, tu relances, je réponds ..."). L'utilisation du jeu symbolique et notamment des jeux de poupées primaires concourt pour une large part à la construction de sa pensée symbolique, qui suit étroitement le développement de son langage, et à la mise en place de routines, cadre dialogique nécessaire à l'émergence de la parole et prototype initial de toutes les conduites langagières.

Nous allons voir maintenant le cas de Marvin, qui a le même âge que Thimotée et pour qui la co-invention d'histoire est également un moteur pour apprendre à parler.

1.2. Développer les compétences langagières : Marvin

1.2.1. Anamnèse et présentation de l'enfant

Marvin a quatre ans et demi et est en moyenne section de maternelle. Il a une petite sœur de dix-huit mois. Il vient chez l'orthophoniste depuis l'an dernier pour un retard de parole et de langage. Ses parents ont perdu un premier enfant à l'âge de six mois (il est décédé d'une apoplexie spinale). Malgré la prise de pilule, sa mère est retombée enceinte juste après et Marvin est né alors que ses parents n'avaient pas encore fait le deuil de leur premier enfant. La mère de Marvin, très angoissée pendant sa grossesse, dit l'avoir surprotégé jusqu'à l'âge de deux ans et demi et s'interroge encore beaucoup sur sa normalité.

Bébé, il dormait peu et se réveillait très tôt le matin. La propreté de jour a été acquise vers deux ans et demi. Il a marché à quatorze mois, mais présente un léger retard psychomoteur : il manque d'ancrage au sol (marche sur la pointe des pieds), utilise ses doigts en pince (pouce et index) pour manipuler objets (les pièces de puzzle par exemple) et donne des signes d'instabilité motrice (il a du mal à tenir en place tout au long d'une séance, bouge sur sa chaise sans arrêt).

Le dernier bilan de langage, réalisé à l'entrée en moyenne section, montre que tous les phonèmes sont acquis et peuvent être produits isolément, mais il existe un important retard de parole (omissions, substitutions, inversions) et de langage (flexions et dérivations morpho-syntaxiques déficitaires). La compréhension a bien évolué, mais le lexique reste pauvre et les constructions syntaxiques sommaires.

1.2.2. Premiers essais de récit avec le dessin

Au début de mes observations, je trouve Marvin très agité. Il a du mal à rester concentré et l'orthophoniste doit renouveler rapidement les activités au cours d'une même séance. Les premières tentatives de co-construction de récit que j'observe sont proposées à partir de ses dessins spontanés. Lors d'une séance en octobre, Marvin dessine des personnages, avec un graphisme encore très primaire, plus proche du gribouillage que du schématisme. Il

verbalise peu. Je l'interroge sur ses productions, lui demande ce que c'est. Il répond tout en continuant à dessiner :

- *là, c'est vatu* (une voiture)
- *papa* (il colorie en marron)
- *maman* (il colorie en bleu)
- *là, c'est moi* (il colorie en bleu)
- *Auréya* (Aurélia, sa sœur)
- *elle a pris une robe rose, Auréya* (il la colorie en rose)
- *un crocodile* (crocodile)

Ses personnages, à peine ébauchés n'ont pas encore atteint le stade du bonhomme têtard. Il fait juste un rond avec trois points à l'intérieur. Il trace ensuite des cercles au feutre vert sans s'arrêter, dit qu'il y a la police et continue à tourner avec son feutre, certainement en écho au mouvement la voiture qui tourne. On arrête ici. Le dessin commence à être bien chargé. Ses gribouillages, dans lesquels le geste graphique est utilisé pour le plaisir du geste (mouvement pour le mouvement) montrent une appétence pour les jeux d'exercices moteurs.

Un autre jour, Marvin dessine une tête (un rond avec deux points), des jambes (deux traits parallèles, mais à distance de la tête) et entoure la tête de cercles continus. Il dit : *c'est n'escagot* (un escargot). Il prend un feutre jaune, gribouille par dessus, puis un feutre rose, gribouille encore. Je lui demande ce que c'est : "*toujours n'escagot*". Il semble agacé par ma question. Il a du mal à élaborer un récit, refuse mes sollicitations et me fait comprendre qu'il veut dessiner tranquille (il en a marre que je lui demande : et ça, qu'est ce que c'est ?). L'orthophoniste lui propose de changer d'activité. Il refuse, s'énerve, continue à dessiner, rajoute un bonhomme, mais au corps morcelé (deux points pour les yeux, deux traits parallèles pour les jambes, mais à distance ; deux ronds pour les oreilles, mais toujours à distance, comme un corps morcelé). Il rajoute de la couleur partout, s'amuse à essayer tous les feutres, semble visiblement plus dans le plaisir moteur que dans l'élaboration mentale. L'interaction avec l'adulte est chaotique, la co-construction de récit pas encore possible. C'est finalement avec un autre support que les histoires arriveront à se mettre en place.

1.2.3. Les marionnettes vont au parc

Au cours d'une séance en décembre, Marvin choisit de jouer aux marionnettes à doigts (petites marionnettes en tissu d'une quinzaine de centimètres qui s'enfilent directement sur un doigt et représentent des animaux). On se répartit les

marionnettes. Il prend le crocodile, l'orthophoniste le lion et moi l'hippopotame. Il commence à faire faire la bagarre aux animaux. L'orthophoniste fait se serrer la main aux marionnettes et propose une promenade au parc. On promène chacun nos animaux sur la table. L'orthophoniste improvise un toboggan avec une règle posée contre un livre. Elle fait glisser son lion dessus, puis fabrique une balançoire avec une bande de papier qu'elle met en équilibre sur une gomme. Marvin fait faire de la balançoire à son crocodile avec le lion. Puis il retourne au toboggan. Je lui montre comment descendre la tête la première, puis sur le côté, en faisant glisser l'hippopotame. Il s'en amuse et fait faire la même chose à sa marionnette. L'opération recommence plusieurs fois.

L'orthophoniste-lion propose d'aller s'asseoir sur un banc pour lire une histoire. Elle va chercher un magazine pour enfants et commence la lecture. Sur une des pages, des animaux sont représentés. Marvin commente brièvement :

- *un sinze* (singe)
- *des nunettes* (lunettes)
- *la glace* (classe)

La lecture est terminée. L'orthophoniste-lion suggère de retourner au toboggan. Marvin fait la moue. Je propose : "Et si on allait goûter ?". Marvin dit : "*Les amis aussi, i veut goûter*". L'orthophoniste simule une distribution de gâteaux. On fait semblant de manger tous les trois. Marvin piaffe et rit. Puis l'orthophoniste propose de faire une ronde. On fait faire la capucine à nos marionnettes tout en chantant la comptine. La deuxième fois, Marvin chante avec nous. Je note jusqu'ici une bonne participation de sa part. Il accepte toutes les propositions de l'orthophoniste et adhère au scénario proposé, joue à faire semblant et semble vraiment investir le jeu (pour la première fois à ma connaissance).

L'orthophoniste multiplie les propositions : "Sais tu faire la galipette, monsieur le crocodile ?". Elle lui montre. Cette fois, il n'adhère plus. Il s'amuse à faire grimper son crocodile en haut de l'ordinateur, fait semblant de tomber (*Aaaaaaaah ... Boum !*), puis remonte. Il dit : "*Moi veux pas decende, veux rester dormir*". Ma marionnette hippopotame lui demande si il a un lit là-haut et lui fait signe de redescendre. L'orthophoniste fait monter son lion sur l'ordinateur, elle lui fait admirer le paysage par la fenêtre, pose des questions au crocodile. Marvin ne répond pas. Elle lui montre comment descendre en rappel le long de l'écran de l'ordinateur avec son lion. Il dit qu'il ne veut pas descendre. Elle reprend la discussion, lui demande si il y a des marionnettes à son école. Il répond, en montrant les marionnettes sur la table :

- *a pas ça*
- *a une guenoune* (grenouille)
- *des chinges* (singes)
- *a pas d'cochon*
- *a pas d'yon* (de lion)
- *a pas d'codile* (crocodile)

Il prend une nouvelle marionnette (le singe), la fait monter en haut de l'ordinateur, puis la fait glisser jusqu'en bas en disant : *On va pas rester en haut, nous !* L'orthophoniste lui annonce que sa marionnette va faire la sieste sur le banc. Marvin s'agite, fait bouger ses marionnettes dans tous les sens, jargonne, joue dans son coin, puis dit qu'il est fatigué et couche ses marionnettes. Le jeu s'arrête ici, l'orthophoniste lui propose de passer à une autre activité.

Tout au long du jeu, les productions linguistiques de Marvin sont sommaires, mais en général intelligibles. Les distorsions sont nombreuses et le niveau de production morphosyntaxique déficitaire, mais la compréhension est bonne et le stock lexical plutôt varié, comme en témoigne sa connaissance des noms d'animaux.

Au plan pragmatique, l'échange parvient à s'instaurer dès le début. Marvin entre dans le jeu tout de suite, répond aux propositions de l'orthophoniste par l'action en adhérant à ses suggestions. Il lui laisse prendre l'initiative pendant toute la première partie du récit, mais finit par prendre la main au bout d'un moment (quand il décide de faire monter ses marionnettes sur l'ordinateur). On le sent alors moins prompt à répondre aux questions, plus dans le désir de mener le jeu à son tour. Les statuts dans l'interlocution se renversent. Marvin passe en position haute (prend l'initiative dans l'échange), et l'orthophoniste passe en position basse (elle est censée le suivre). Le dialogue devient moins constructif : Marvin joue dans son coin de manière un peu désordonnée et l'orthophoniste ne le suit pas dans ses propositions (elle choisit de faire dormir sa marionnette). La communication non-verbale est riche. Marvin prend une grosse voix pour imiter les animaux, gesticule, produit des mimiques expressives et variées, bouge beaucoup (trop peut-être).

Au niveau sémiotique, le récit co-construit est du niveau du script, ce qui est normal compte tenu de l'âge de Marvin et du support utilisé : on retrouve dans la première partie de la séance le script de la promenade au parc : trois amis, le crocodile, le lion et l'hippopotame vont se promener au parc ; ils y font du toboggan et de la balançoire, écoutent une histoire, prennent leur goûter et dansent la capucine. La séquence d'actions est alors structurée, car bâtie sous l'impulsion de l'orthophoniste. Quand Marvin prend la main, l'histoire quitte le champ du script de la promenade et s'engage sur des propositions moins structurées et moins stéréotypées également. Marvin met en scène deux nouvelles actions : l'escalade de l'ordinateur, puis la sieste, sorte de clôture au déroulement de l'histoire.

1.2.4. Conditions requises pour une co-invention d'histoire réussie

A l'occasion d'une autre séance, Marvin exprime le désir de jouer avec les animaux en plastique. Mais cette fois, la co-construction de récit échoue. Il prend la totalité des animaux (une vingtaine en tout), leur fait faire la bagarre, refuse de n'en garder que quelques-uns. L'orthophoniste veut en profiter pour lui faire travailler les classifications. Elle lui dessine la mer sur une feuille, une forêt sur une autre et lui demande de déposer les animaux sur les feuilles correspondantes.

Elle lui annonce ensuite qu'on va inventer une histoire avec la baleine et le dauphin et range les autres animaux. Comme il fait des confusions entre baleine et dauphin, elle lui fait un dessin pour lui expliquer la différence. Pendant ce temps, il continue à jouer seul, prend le dauphin, dit qu'il emmène les autres faire un tour sur son dos.

L'orthophoniste tente d'ébaucher un scénario et dit : "*Moi, j'ai faim, on devrait aller pêcher un crabe*". Marvin continue à jouer dans son coin, fait faire des "tours de dauphin" à chacun des animaux.

Il est enrhumé, son nez coule. L'orthophoniste l'invite à se moucher et lui montre comment faire. Marvin reprend les animaux, leur fait faire la bagarre à nouveau. L'orthophoniste retente une activité de classification, lui dessine une mare aux canards et lui demande d'y mettre tous les volatiles qui nagent. Il refuse, on change d'activité.

Cette séquence, où la construction d'une histoire est impossible m'amène à me questionner sur les raisons de cet échec et à préciser les conditions requises pour que l'échange soit constructif. Tout d'abord, il faut que la séance tourne autour d'un seul objectif (en l'occurrence l'élaboration d'un récit). Ici, Marvin est sollicité sur trop de plans en même temps : travail des classifications (classer les animaux qui vivent dans la forêt et ceux qui vivent dans la mer), dénomination et enrichissement du lexique, initiation au mouchage. Son attention est vite dispersée.

Ensuite, il faut tenter de suivre au maximum les propositions de l'enfant et non l'inverse, ne pas le couper dans son inspiration pour orienter le scénario dans une autre direction qu'on jugerait plus cohérente et plus intéressante. Il faut également limiter le nombre de personnages, sinon les jeux de rôle deviennent trop complexes. Il est préférable également de libérer de l'espace sur la table (ôter tout ce qui ne concerne pas le jeu) pour favoriser la concentration et l'imagination, car tout peut être source de distraction pour un enfant qui a justement du mal à fixer son attention.

Il est souhaitable aussi d'aller au rythme de l'enfant, de respecter les temps de latence, de lui laisser le temps d'élaborer mentalement l'histoire. Enfin, il faut s'appuyer sur les routines (répétition de schèmes d'action) qui sont bien souvent proposées par l'enfant lui-même (comme par exemple ici les tours à dos de dauphin), pour favoriser l'émergence de scripts.

Avec des enfants plus grands, la co-construction de récit peut quitter le domaine du jeu symbolique et s'appuyer sur d'autres supports, ce que nous allons voir maintenant avec Mélanie.

1.3. Faciliter l'expression spontanée : Mélanie

1.3.1. Anamnèse et présentation de l'enfant

Mélanie a huit ans et demi. Après deux années de CP difficiles, elle a été orientée en CLISS (classe d'intégration spécialisée pour enfants porteurs d'un handicap moteur, sensoriel ou mental), bien qu'elle ne présente pas de déficience avérée. Elle a bénéficié, dès son premier CP, du soutien du RASED (réseau d'aide composé d'instituteurs spécialisés intervenant à l'école et sur le temps scolaire auprès des enfants en difficultés). Elle est suivie en orthophonie depuis cette époque également au centre médico-psychologique : elle a une prise en charge individuelle et participe à un groupe de psychodrame. De petite taille pour son âge, elle donne l'image d'une enfant chétive, fortement inhibée. Elle parle d'une petite voix et quasiment uniquement sur sollicitation de l'adulte, reste le plus souvent silencieuse et très sage. Elle est la dernière d'une fratrie de deux (elle a une grande sœur de 18 ans) et ses parents ont tendance à la considérer encore comme un bébé, ce qui freine certainement le développement de son autonomie.

Le dernier bilan orthophonique réalisé à la fin de son deuxième CP (elle a alors 7 ans et 5 mois) montre des déficits en peu partout et des séquelles de retard de parole et de langage. Les épreuves de répétition sont chutées (élision de phonèmes, simplification des groupes consonantiques complexes, inversions, substitutions). En dénomination, Mélanie a du mal à mobiliser son lexique, elle fait de nombreuses tentatives par l'exemple, est aidée par l'ébauche orale du premier phonème. Elle met du temps à répondre, le temps de latence est très élevé. La production d'énoncés morpho-syntaxiques révèle un langage immature, Mélanie ne maîtrise pas les flexions de genre et de nombre. La compréhension orale est dans la moyenne de sa classe d'âge, mais elle est gênée dans l'interprétation pragmatique des énoncés.

Au plan cognitif, les représentations spatio-temporelles sont déficitaires également. La séquence des jours de la semaine n'est pas acquise et Mélanie ne connaît pas tous les mois de l'année. Le vocabulaire topologique est acquis pour les notions de base uniquement. La mémoire de travail sature rapidement et l'attention est vite fatigable.

1.3.2. Des images pour stimuler l'imaginaire et la parole

Pendant les premiers temps de la prise en charge, l'orthophoniste axe son travail sur la consolidation du langage oral. Mélanie, toujours très réservée, a du mal à initier les activités. Lorsqu'on lui laisse le libre choix des jeux, elle prend toujours des boîtes de jeux pour les petits (dominos pour les 3-6 ans, par exemple). La conversation se cantonne alors à des échanges du type questions-réponses. Il faut sans cesse la relancer pour la faire parler.

Au cours d'une séance en octobre, Mélanie en panne d'idées prend, après un temps de latence relativement long, une boîte laissée sur le bureau par le patient précédent : *Récimages*. Il s'agit d'un jeu de société comprenant une planche sur laquelle sont représentées des cases avec des dessins (type planche de loto) et des cartes images avec les mêmes dessins. Le but est de piocher une carte et de la poser sur le dessin correspondant sur la planche, tout en racontant une histoire à l'appui des images représentées (soleil, lapin, maison, bateau, chien, etc.).

L'orthophoniste attend délibérément pour expliquer la règle à Mélanie et la laisse découvrir le jeu par elle-même. Mélanie la regarde, attend un signal de sa part. Pas de réaction de l'orthophoniste. Elle se décide à ôter le couvercle, sort tous les cartons avec lenteur, déplie la planche. Elle reste silencieuse, ne pose aucune question, ne se précipite pas pour jouer, pour manipuler ou pour commenter le jeu comme l'auraient fait la plupart des enfants. L'orthophoniste décide alors d'intervenir pour initier l'activité.

Orthophoniste : Alors, qu'est-ce qu'on fait ?

Mélanie : Y'a pas de papier pour savoir comment jouer

O : Alors, qu'est ce qu'on fait ?

M : Je sais pas

O : On n'a qu'à inventer

M : J'ai pas d'idées

O : Et si on inventait des histoires à partir des images ?

M : Je sais pas

O : Bon je commence (*elle pioche une carte, le bateau, et commence à raconter*)
Il était une fois un petit bateau de pêche qu'on pouvait visiter. A toi !

M : (*prend une carte à son tour : une maison*)

Il était une fois une maison qui était jolie

O : (*pioche une carte avec un soleil*)

Le soleil brillait très fort. Vite, sortons visiter le bateau !

M : (*souris*)

Il y avait une petite souris qui était dans la maison. Cette petite souris sort pour aller visiter le bateau.

O : (*rose*)

Comme elle n'a pas de sous, elle cueille une rose pour payer l'entrée

M : (*chapeau*)

Elle avait un chapeau

O : (*casserole*)

Elle avait oublié le lait sur le feu dans la cuisine

M : (*bottes*)

Elle avait des bottes

O : (*oiseau*)

En sortant, elle rencontre un oiseau. Elle lui demande : "Eh monsieur l'oiseau, où est le chemin pour visiter le bateau ?"

M : (*chaise*)
Elle décide de s'asseoir

O : (*chien*)
Mais un chien arrive en aboyant. Il lui dit : "Pousse toi la souris, c'est ma chaise !"

M : (*sapin*)
Il y avait un petit sapin

O : (*chêne*)
L'oiseau, qui était perché sur le sapin, s'envole car il a peur du chien et se pose sur un chêne, juste à côté.

M : (*escargot*)
Et tout d'un coup, arriva un escargot

O : (*ballon*)
L'escargot était sur le tronc du chêne, il cria à l'oiseau : "Pousse-toi de là, c'est mon chêne !" L'oiseau s'envola et croisa un ballon dans le ciel.

M : (*livre*)
Mais l'oiseau prenait le livre

O : (*vélo*)
Voilà le livre qui explique le chemin à la petite souris pour aller visiter le bateau. L'oiseau prête son vélo à la petite souris pour rejoindre le bateau.

M : (*feu*)
La petite souris arrivait auprès du feu

O : (*grenouille*)
C'était un feu allumé dans le bateau par le capitaine Grenouille

M : (*fusil*)
La petite souris, elle a entendu un coup de feu

O : (*gants et bonnet*)
Le capitaine avait tiré pour alerter les pompiers. Il enfila des gants et un bonnet pour se protéger du feu

M : (*nuage*)
Et les nuages, ils deviennent noirs quand il y a le feu

O : (*assiette*)
Les pompiers abandonnèrent leur repas pour venir éteindre le feu

M : (*abeille*)
Il restait une abeille dans le bateau

O : (*télévision*)
Les journalistes arrivèrent pour filmer la scène

M : (*pomme*)
L'abeille avait mangé une pomme

O : (*lune*)
Elle se servit du jus de la pomme pour s'asperger et éteindre le feu. Les pompiers devaient attendre la nuit pour finir d'éteindre le feu.

M : (*avion*)
Il y avait un avion où il y la fumée. Il était un peu descendu et il est tombé

O : (*champignon*)
L'abeille se cacha sous un champignon

M : (*niche*)
Le chien restait dans sa niche

O : (*bouteille*)
Il vidait des bouteilles pour éteindre le feu

M : (*pain*)
L'abeille mangeait du pain

O : (*lapin*)
Quand le feu est éteint, l'abeille invite tout le monde chez elle : la souris, le chien, l'oiseau, et aussi son ami le lapin.

M : (*chat*)
Monsieur le chat venait voir le chien

O : (*lampe*)

Monsieur le chien allume la lumière
M : (*poire*)
Le chat mangeait une poire
O : (*voiture*)
Puis le chat reprend sa voiture pour rentrer chez lui
M : (*table*)
Madame l'abeille prépare sa table
O : (*papillon*)
Le téléphone sonne, c'est Monsieur Papillon. Il les rejoint chez l'abeille pour fêter la fin de l'incendie.

Dans cette séquence, Mélanie est parfaitement intelligible, elle ne présente aucun trouble de parole ou d'articulation. L'accès au lexique ne pose pas de problème, elle dénomme correctement toutes images. Le niveau de production morpho-syntaxique est plutôt bon, mais la plupart de ses phrases sont simples et courtes (commencent souvent par "*il y avait ...*"). Les erreurs sont plus nombreuses dès que les phrases comportent des subordonnées (exemple : *il y avait un avion où il y a la fumée*). Au plan réceptif, la compréhension est bonne.

Au niveau pragmatique, le tour de rôle systématique intégré dans la règle du jeu la force à être en position d'énonciatrice spontanée et casse le schéma "question-réponse" dans lequel elle se met habituellement. Ce jeu l'oblige à faire des propositions d'elle-même, ce qui est intéressant avec des profils très inhibés comme celui de Mélanie. Cela lui montre qu'elle peut mener le dialogue, prendre l'initiative, faire des propositions sur lesquels l'orthophoniste va rebondir, puisqu'il s'agit de créer du lien d'une phrase à l'autre pour former un tout cohérent. Et l'expérience réussit plutôt bien, puisqu'il n'y a aucune panne conversationnelle. Mélanie trouve des idées à chaque fois, ne dit pas "je ne sais pas", ne reste jamais mutique. Elle enchaîne les propositions avec un temps de latence relativement réduit.

La communication non-verbale, en revanche, reste toujours aussi pauvre. Mélanie fait peu de mimiques, ne joue ni sur la prosodie, ni sur l'intonation. Elle fait peu de gestes pour accompagner ses phrases.

La structure de l'histoire co-inventée est proche du schéma narratif, mais grâce à l'impulsion de l'orthophoniste. On retrouve deux personnages principaux : la souris et l'abeille. La souris veut aller visiter un bateau, sur le chemin il lui arrive plein d'aventures : elle rencontre un oiseau, un chien, un escargot. Arrivée au bateau, il y a un incendie et une

petite abeille s'en sort de justesse. L'histoire finit par un repas de fête chez l'abeille auquel sont invités tous les animaux. On retrouve plus ou moins la structure canonique "cadre (*la souris veut visiter un bateau*), événement déclenchant (*l'incendie*), tentative (*essais pour éteindre pour éteindre le feu*), résolution (*fin de l'incendie*), conclusion (*fête chez l'abeille*)".

La cohérence est maintenue, mais là encore grâce à l'orthophoniste. A chaque image, Mélanie introduit un nouvel élément (commence souvent ses phrases par "il y avait ...") qui se surajoute aux précédents, mais sans lien apparent, par exemple : *Il y avait une petite souris ... il y avait un sapin ... il y avait un avion*. Elle fait des phrases simples, proches de la dénomination. C'est l'orthophoniste qui rattrape le coup à chaque fois en créant du lien entre les différents éléments introduits dans l'histoire. Par exemple, Mélanie propose "*La petite souris arrive auprès du feu*", sans qu'on sache de quel feu il s'agit ; l'orthophoniste explique "*C'était un feu allumé dans le bateau par le capitaine Grenouille*". Elle maintient la cohérence, mais au prix de phrases explicatives de plus en plus longues à mesure que le récit avance.

Les marqueurs linguistiques de cohésion sont rares. Mélanie n'utilise quasiment aucun connecteur logique (comme, pour, puisque, mais, etc.). Elle enchaîne les phrases en commençant parfois par la conjonction de coordination "*et*", ce qui renforce l'impression d'événements juxtaposés, mais sans lien. Les référents (*il, elle, cette, le, la*) sont utilisés à bon escient.

Les capacités d'imagination et l'inventivité demeurent limités. Mélanie reste souvent collée à l'image et à sa représentation concrète. Elle n'est pas encore capable de fonctionner par association d'idées et d'extrapoler comme le fait l'orthophoniste à plusieurs reprises (par exemple, l'image du poste de télévision lui fait construire une phrase avec le mot *journaliste*, l'image de la lune lui fait évoquer la *nuite*).

En conclusion, on peut dire que le principal apport de cette activité de construction de récit réside dans l'alternance systématique des tours de parole et l'appel à la spontanéité. Pour une enfant anxieuse et réservée comme Mélanie, cette activité permet de libérer la parole et de proposer un cadre conversationnel qui la met en position d'énonciatrice et d'interlocuteur actif. Le recours à l'imaginaire et les représentations mentales restent difficiles et nous aurons l'occasion de revenir sur le cas de Mélanie au chapitre 3.

Structurer la pensée.

Conclusion :

Nous venons d'étudier le cas de trois enfants (Thimotée, quatre ans et demi, Marvin, quatre ans et demi et Mélanie, huit ans) avec lesquels leurs orthophonistes ont tenté de mettre en place des activités de co-invention d'histoires dans le but de résorber leur retard de langage oral et de développer leurs capacités d'expression.

Avec Marvin et Thimotée, c'est le jeu symbolique (poupées, dînette, marionnettes) qui a servi de support à l'élaboration d'une histoire. Avec Mélanie, l'orthophoniste s'est appuyée sur des cartes images issues d'un jeu de société. Dans les trois cas, l'activité de co-construction de récit a rencontré des écueils différents et contribué à l'avancement de la rééducation sur des plans différents également. Pour Thimotée, la principale contribution s'est jouée sur le plan pragmatique et symbolique : la mise en place de routines et de scripts de base lui ont permis de s'initier aux règles de la communication et du dialogue, prototype initial de toutes les conduites langagières. Pour Marvin, qui ne présentait pas de troubles de la communication comme Thimotée, l'invention d'histoires a permis de développer les compétences langagières (articulation, lexique, syntaxe), tout en offrant un cadre ludique à la rééducation. Pour Mélanie, c'est l'alternance systématique des tours de parole et l'appel à la spontanéité qui se sont révélés les plus bénéfiques dans cette activité pour développer ses capacités conversationnelles.

2. Apprendre à lire et à écrire

La co-construction de récit peut servir de cadre à la rééducation orthophonique pour développer les compétences pragmatiques et langagières des enfants présentant des retards de parole et de langage, comme nous l'avons vu avec Thimotée, Marvin et Mélanie. Elle est également une activité intéressante pour résorber les troubles du langage écrit. C'est ce que nous allons aborder à présent à travers les cas de trois enfants : Prisca (sept ans), qui rentre en CP avec des séquelles de retard de langage et de parole et a besoin d'être soutenue dans l'apprentissage de la lecture, Yann (huit ans) et Laure (douze ans) qui sont dysorthographiques.

2.1. Accompagner l'entrée dans la lecture : Prisca

2.1.1. Anamnèse et présentation de l'enfant

Prisca a sept ans. Elle est en CP quand je la rencontre. Elle a redoublé sa grande section de maternelle. Elle va chez l'orthophoniste depuis la moyenne section. Elle était d'abord suivie en libéral et vient maintenant au CMP depuis un an et demi. Troisième d'une famille de cinq enfants, elle a trois frères et une sœur. La petite enfance s'est déroulée sans problème, elle a marché à 14 mois, la propreté a été acquise à deux ans. Prisca est une petite fille vive, souriante, plutôt autonome : elle s'habille seule, peut jouer seule et aide souvent à la maison. Mais l'acquisition du langage a été tardive, Prisca ne parlait pas du tout à l'entrée en petite section de maternelle, d'où la prise en charge orthophonique.

Le bilan d'évolution réalisé par l'orthophoniste du CMP en fin de première grande section met en évidence la persistance du retard de langage et de parole. La compréhension est relativement bonne, le niveau lexical aussi, mais les épreuves de répétition sont chutées (omissions, inversions, substitutions de phonèmes) et les productions d'énoncés morpho-

syntaxiques également (flexions de genre et de nombre, accords verbaux). Les prises en charge orthophoniques sont donc d'abord exclusivement centrées sur le langage oral. Au cours de la deuxième année de grande section, l'orthophoniste introduit des exercices de conscience phonologique pour consolider les prérequis à l'acquisition du langage écrit. A son entrée au CP, Prisca a quasiment résorbé son retard de langage et l'orthophoniste lui propose désormais un accompagnement à l'entrée dans la lecture.

2.1.2. La chorale des voyelles

L'entrée dans l'écrit constitue une étape nouvelle dans la prise en charge de Prisca et implique une rééducation plus technique à laquelle elle a du mal à se conformer. Dotée d'un fort caractère, Prisca est très participante quand elle doit se prêter à des activités ludiques, mais peut vite se désimpliquer quand on lui propose un cadre trop rigide ou des exercices proches de ce qu'elle fait à l'école.

Cherchant un moyen de contourner ces contraintes, l'orthophoniste lui propose de mettre en scène une petite histoire autour des voyelles : "la chorale des voyelles". Ici, la co-invention d'histoires prend encore une nouvelle forme, différente des histoires mises en scène autour du jeu symbolique, différente aussi des récits co-construits à partir d'un stock d'images ou de mots : l'orthophoniste joue le rôle du narrateur et impulse la trame générale de l'histoire, Prisca rebondit sur les propositions et les complète, tout en prêtant sa voix aux personnages.

Au cours d'une première séance, l'orthophoniste pose le cadre : "*C'est l'histoire de cinq dames, Mesdames les voyelles, qui décident de chanter ensemble pour former une chorale*". C'est l'occasion pour Prisca de nommer les voyelles qu'elle connaît et de les écrire en gros sur une feuille. Ensuite, avec l'aide de l'orthophoniste, elle les humanise et les transforme en vraies dames, en leur rajoutant des yeux et une bouche, des cheveux, un chapeau ou un sac à main. Puis elles les font chanter à tour de rôle. Dans un premier temps, l'orthophoniste fait le chef d'orchestre, pointe du doigt une voyelle au hasard (par exemple le *î*), tandis que Prisca prête sa voix à la dame chanteuse à grand renfort de *iiiiiiiiiiii*. Elles passent toutes les voyelles en revue, en les faisant chanter plus ou moins fort, plus ou moins longtemps. Puis elles échangent leurs rôles : Prisca devient le chef d'orchestre, pointe les voyelles qui doivent chanter, tandis que l'orthophoniste prête sa voix aux chanteuses.

Au cours de la séance suivante, l'orthophoniste poursuit la narration : "*Mesdames les voyelles se promènent dans les bois, quand soudain elles rencontrent le terrible Monsieur M, qui court après les voyelles pour les manger en faisant mmmmm*". Elles dessinent ensemble des arbres sur une feuille, avec d'un côté un énorme M affublé de dents pointues, et de l'autre les dames voyelles A, E, I, O, U, Y. L'orthophoniste trace un chemin pour relier monsieur M à madame A, en expliquant que quand il réussit à la rattraper, on entend "mmmmmmA!". Prisca éclate de rire, elle est séduite, voudrait que monsieur M croque toutes les voyelles. Elle trace des chemins pour relier toutes les voyelles au M et vocalise en même temps : mmmmmml, mmmmmmmU, mmmmmmmO, etc. Sans s'en rendre compte, elle s'entraîne au mécanisme de la combinatoire consonne-voyelle, indispensable à l'entrée dans la lecture.

La semaine suivante, l'orthophoniste poursuit son histoire et introduit une nouvelle consonne. "Qui rencontrent les voyelles après avoir échappé à monsieur M ?", demande-t-elle. Prisca propose spontanément monsieur R. Elles dessinent ensemble monsieur R, décident de l'affubler d'une casquette et continuent à raconter ensemble : "monsieur R court après madame A : rrrrrrrrrA ! Monsieur R court après madame U : rrrrrrrrrU ! Prisca vocalise tout en dessinant. Elle reproduit ensuite les associations consonne-voyelle en parcourant à nouveau les chemins avec son doigt et en vocalisant : "*ra, re, ri, ro, ru*".

Prisca rentre tout juste dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, quand l'orthophoniste lui propose la chorale des voyelles (elle est en CP et on est au mois d'octobre). La mécanique *consonne + voyelle = syllabe* est en cours d'acquisition. Prisca identifie toutes les voyelles, mais elle est encore un peu perdue quand il s'agit de les écrire ; elle connaît plusieurs consonnes. Il lui faut maintenant entrer dans la combinatoire et automatiser les associations consonne-voyelle.

L'histoire co-construite avec l'orthophoniste pour s'y entraîner s'apparente à un début de schéma narratif : des voyelles chanteuses s'associent pour former une chorale (cadre), au cours d'une promenade au bois, elles rencontrent monsieur M (événement déclenchant), puis monsieur R (variante de l'événement, proche d'une routine, qui permet l'automatisation de l'association CV). L'histoire s'arrête ici ; il n'y a ni résolution, ni conclusion, comme dans un schéma narratif standard, mais ce n'est pas ce qui importe ici. L'orthophoniste n'envisage pas de balayer la totalité des graphèmes (c'est le rôle de l'école). Elle cherche juste à impulser une mécanique, que Prisca pourra ensuite automatiser dans le cadre scolaire.

En construisant une histoire autour des voyelles et des consonnes, l'orthophoniste humanise les lettres, ce qui, sur un plan cognitif, facilite leur mémorisation. Par exemple, *madame O a un gros ventre et chante dans les graves, madame I est toute en longueur et chante dans les aigües*. Inventer une histoire est aussi une manière de réintroduire du jeu et de la fantaisie pour aborder l'écrit et de rompre avec les méthodes pédagogiques classiques, ce qui a toute son importance pour Prisca, très réfractaire au cadre scolaire. Avant, dès que l'orthophoniste lui proposait un travail autour du langage écrit dans un cadre un trop rigide (du type exercices de conscience phonologique), elle refusait d'emblée l'activité. Désormais, elle accepte de s'y mettre de temps à autre.

Enfin, l'histoire co-construite avec Prisca présente l'intérêt d'utiliser la polysensorialité. On y retrouve :

- les dessins des voyelles, des consonnes et de la forêt (entrée visuelle)

- l'utilisation de la voix et du chant pour produire les phonèmes (entrée auditive)
- les gestes associés aux vocalisations, notamment le geste de parcourir du doigt le chemin qui relie les consonnes aux voyelles, qui matérialise la lecture de la syllabe (entrée kinesthésique). L'activation de tous les canaux sensoriels (technique également utilisée dans la méthode verbo-tonale, notamment auprès des sourds et des dysphasiques) permet un engrammage dans le corps du langage oral et écrit.

Quelques semaines plus tard (mi-décembre), l'orthophoniste décide de mettre fin à la prise en charge de Prisca, car elle semble désormais bien lancée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'orthophoniste a pris sa décision après discussion avec l'instituteur spécialisé du RASED qui suit Prisca à l'école. Il lui a confirmé que Prisca est beaucoup moins en retrait en classe, plus participante, plus souriante. Elle semble accepter de rentrer dans les apprentissages et d'aborder l'écrit, ce qui marque un changement d'attitude par rapport au début de l'année. Par ailleurs, l'orthophoniste la sent moins impliquée dans les séances d'orthophonie (peut-être justement parce qu'elle s'investit plus à l'école) et juge que c'est le bon moment pour faire une pause dans le suivi orthophonique après trois ans et demi de prise en charge, avec la possibilité d'une reprise plus tard si de nouvelles difficultés apparaissent.

Nous allons maintenant aborder le cas de Yann (8 ans), pour lequel la co-construction de récit s'est révélée être un bon moyen pour travailler l'écriture et l'orthographe.

2.2. Introduire du sens pour ancrer l'apprentissage de l'orthographe : Yann

2.2.1. Anamnèse et présentation de l'enfant

Yann a huit ans. Il est en classe de CE2. Il est le dernier d'une famille de trois garçons ; ses deux frères (douze et seize ans) ont également été suivis en orthophonie. La petite enfance s'est passée sans problème, mais le langage a été tardif. Yann a été suivi par une orthophoniste en libéral en grande section de maternelle et en CP, puis la prise en charge a été interrompue pour des problèmes d'horaires et de transport. Des troubles de la concentration et une certaine impulsivité en classe ont incité le médecin scolaire à

préconiser un suivi psychomoteur. Yann a donc été pris en charge par la psychomotricienne du centre médico-psychologique dès la fin de son CP. De gros progrès se sont faits rapidement sentir au niveau du schéma corporel, de la coordination générale, de l'attention et de la mémoire. Il a donc été orienté au bout d'un an vers l'orthophoniste pour un nouveau bilan de langage.

Le bilan, réalisé en mars 2005 (il était alors en CE1) révélait des séquelles de retard de parole et de langage. Yann n'avait même pas le niveau moyen d'un enfant de CP. Il assourdit encore de temps à autre des consonnes sonores, le lexique est chuté, il existe des confusions de genre, les flexions temporelles, de genre et de nombre ne sont pas en place. La compréhension immédiate est faible et aucun énoncé inférentiel n'est compris en première intention. Au niveau de l'écrit, le niveau de lecture est dans la moyenne (l'entrée dans la lecture semble s'être plutôt bien passé). Le repérage spatio-temporel et la mémoire fonctionnent également correctement. Yann a donc besoin d'orthophonie pour améliorer son langage oral (morpho-syntaxe et compréhension principalement) et pour être soutenu dans l'acquisition de l'écriture.

2.2.2. C'est l'histoire d'un loup ...

Dès son entrée en CE2, l'orthophoniste propose à Yann un travail sur le langage écrit à travers la rédaction d'histoires écrites à deux mains. L'objectif est de le soutenir dans son apprentissage de l'orthographe et de s'appuyer sur la lecture (qui fonctionne plutôt bien) pour travailler le langage oral (qui reste encore déficitaire).

En octobre, Yann réalise un dessin spontané (un château fort avec trois personnages à l'intérieur) et l'orthophoniste lui propose de raconter une histoire à partir de ce dessin et de l'écrire en faisant une phrase à tour de rôle. Voici la retranscription de l'histoire ainsi co-inventée :

Yann : Il était une fois un père un frère un bébé

Orthophoniste : un jour, ils vont visiter un château

Y : Il y avait une fête

O : C'était un anniversaire

Y : est était ben la fête

O : Ils ont mangé beaucoup de gâteaux et après ils ont dansé

Y : ils avait beaucoup estmé

O : Mais à minuit, ils entendirent un drôle de bruit

Y : ils en tendre et pu

O : Mais maintenant, ils avaient très peur

Y : Et il avait pu peur

- O : Celui qui les avait invités leur raconta qu'il y avait des fantômes
 Y : Et il avait peur (*il demande comment on écrit "za" dans "ils avaient"*)
 O : Alors, ils s'enfuirent en courant dans les bois
 Y : Et il avait vu un loup
 O : Un énorme loup avec des dents immenses et pointues
 Y : est ils crié
 O : Le loup croqua une oreille et une jambe, un bras et une main
 Y : Et maintenant, il les mors
 O : Le papa était parti chercher un fusil et il tua le loup
 Y : et le ramena chez lui
 O : Ils le découpèrent pour en faire une descente de lit.

Ils relisent ensuite leurs phrases à tour de rôle. L'orthophoniste accentue la prosodie pour créer un effet dramatique. Yann est mis en difficulté à cause de ses erreurs de transcription. C'est l'occasion pour l'orthophoniste de lui faire prendre conscience de ses fautes et de l'aider à se corriger. Toutes les erreurs ne sont pas systématiquement corrigées, d'abord pour ne pas surcharger l'enfant, ensuite pour préserver l'intérêt suscité par la création et le plaisir d'écrire.

Cette première histoire rédigée à l'entrée en CE2 révèle la présence d'une légère dysorthographe. On peut noter :

- des problèmes de correspondance graphème-phonème (*est* pour *elle*, *ben* pour *bien*)
- des erreurs de découpage lexical (*estmé*, *en tendre*, *zavaient*)
- des confusions d'homophones (*et/est*)
- des fautes grammaticales (*il* au singulier au lieu de *ils* au pluriel, *avait* pour *avaient*, *crié* pour *criaient*)

La lecture est encore hésitante et pénalisée par les fautes d'orthographe. La compréhension est limitée par les déficits en matière de stock lexical. L'orthophoniste demande en fin de lecture à Yann : "ils découpèrent quoi ?". Il répond : "le tapis". Elle lui dessine la descente de lit pour lui expliquer le mot.

Au plan sémiotique, l'histoire forme un tout cohérent, étonnamment proche du schéma narratif. On retrouve le cadre (la fête d'anniversaire au château), l'événement déclenchant (le bruit des fantômes), les tentatives (la fuite dans les bois, l'attaque du loup), la résolution (le père qui abat le loup) et la conclusion (le loup qui finit en descente de lit). Mais la trame générale reste impulsée par l'orthophoniste. Les capacités d'imagination de Yann restent très limitées et les représentations mentales pauvres. Il participe peu à l'élaboration du scénario, reprend le plus souvent les propositions de l'orthophoniste, en miroir et en négatif : elle propose "*ils entendirent un drôle de bruit*", il enchaîne "*ils en tendre et pu*" ; elle écrit "*ils avaient très peur*", il propose "*il avait pus peur*". Les référents (ils) sont utilisés à bon escient, même si l'accord en nombre n'est pas marqué. Les connecteurs logiques sont

pauvres, on retrouve la conjonction de coordination "et" en début de chaque phrase dans toute la deuxième partie du récit.

La mémoire à court terme est saturée. Yann verbalise ses propositions avant de les écrire et il lui arrive de proposer des phrases déjà écrites plus haut. A un moment, il veut écrire *plusieurs*, demande comment ça s'écrit, commence à écrire *plu...*, oublie la suite en cours de route, finit par démarrer une nouvelle phrase.

Les activités proposées au cours des séances suivantes confirment les difficultés apparues à l'occasion de cette co-invention d'histoire. Ses écrits montrent des difficultés orthographiques, il écrit *gerer*, pour *guerre* (inversion des deux graphèmes finaux et oubli du u après le g). Il fait des confusions entre sourdes et sonores : l'orthophoniste lui demande comment on écrit le son g, il écrit : c. Il écrit "*gourageux*" pour *courageux*. La segmentation de la chaîne sonore est difficile et transparait à l'écrit : il écrit "*il les triste*" pour *il est triste*, ou encore "*il l'est en colère par ce que sa mère la en gelé*" (*engueulé*). Les inversions sont nombreuses : il écrit fréquemment *li* pour *il*.

Quand il doit faire une phrase avec deux mots imposés, il oublie la consigne au fur et à mesure où il écrit et n'inclut qu'un seul mot (problème de mémoire à court terme). Il lui arrive d'oublier des mots, mais aussi d'en rajouter. Il écrit par exemple : "*il a la peur parce que il avait quel qui était méchant*" pour dire *il avait peur parce qu'il y avait quelqu'un de méchant*.

Le stock lexical est pauvre ; à l'occasion d'un jeu autour des émotions, il peine à trouver des adjectifs, ne comprend pas le mot tristesse.

2.2.3. Evolution au cours des séances suivantes

En novembre, après deux mois de prise en charge, Yann commence déjà à montrer des progrès. L'orthophoniste lui propose d'inventer une histoire et de l'écrire. Elle utilise cette fois-ci l'évocation mentale les yeux fermés avant de le faire dessiner et écrire. Elle lui fait donc imaginer un chien avec tous les détails (forme, couleur, odeur, bruit, mouvement), puis le laisse dessiner. Il referme les yeux et elle lui demande d'imaginer un autre animal. Il propose un chat qu'il décrit mentalement, puis dessine. Les personnages sont posés, l'histoire peut enfin commencer. Voici ce qu'ils écrivent :

Orthophoniste : Il était une fois

Yann : un chien et un chat qui se rencontrat

O : dans la rue. Ils jouaient ensemble (*elle écrit sur proposition orale de Yann*)

Y : Soudain une voiture arrive

O : et elle klaxonne

Y : Alors il sant vont dans la forêt

O : Un policier qui avait tout vu les chercha pour les punir (*elle écrit sur proposition orale de Yann*)

Y : Le policier ne les trouver pas

O : Le chat et le chien, bien cachés, se moquaient de lui

Y : Soudain ils entendir un drole de bruit

(l'histoire s'arrête ici, car la séance s'achève)

Les progrès de Yann sont sensibles à tous les niveaux. Lorsqu'il relit l'histoire, sa lecture est plus fluide, sans accros, encore lente, mais nettement améliorée par rapport à la fois précédente. L'orthographe est meilleure aussi. Il n'y a plus de confusion sonore, le découpage lexical est quasiment acquis (hormis *sant* écrit d'un seul tenant dans "*s'en vont*"). Il fait désormais des fautes d'orthographe lexicale et grammaticale classiques pour un enfant en début de CE2 (*rencontrait* mal accordé, *trouver* pour *trouvaient*, *entendirent* pour *entendirent*). Ce qui est surtout remarquable est la manière dont il a intégré les mots vus lors des séances précédentes : on retrouve *soudain*, *forêt*, *bruit* écrits sans erreur.

Quant à ses capacités d'imagination, elles sont plus riches également, c'est lui qui fait la majorité des propositions pour tisser l'histoire (y compris quand c'est au tour de l'orthophoniste d'écrire). Celle-ci note que souvent, les enfants en difficulté de langage écrit (au niveau de la compréhension notamment) ont un imaginaire pauvre. Gavés par les images de la télévision et des jeux vidéo, ils peinent à se forger d'eux-mêmes des représentations mentales et leurs compétences langagières (évocation orale ou écrite, accès au lexique, fluence sémantique) en pâtissent. C'est dans cette optique qu'elle travaille l'évocation mentale, les yeux fermés, avec Yann. Mais, malgré ses progrès au plan écrit, il reste en difficulté au niveau du langage oral (il fait encore des inversions, oublie des accords, des négations).

En février, Yann fait encore un bond dans ses acquisitions. L'orthophoniste diversifie les activités autour de l'écriture. Yann écrit désormais en respectant le découpage lexical des phrases et sans confusion sonore. Au cours d'une activité de description d'actions, il peut ainsi écrire : *un garçon mange de la viande, un garçon pleure, une fille joue au tenice, une fille fait du vélo, une fille se dégise, une fille pleure, une fille touçe, un garçon soulève un*

lit. Le type d'erreurs réalisées confirme l'acquisition en cours de l'orthographe lexicale et grammaticale.

Au cours d'un autre exercice de fluence sémantique, Yann parvient à écrire sans aucune erreur les mots suivants : *chien, oiseau, chat, tigre, lion, papillon, loup, singe, girafe, serpent, poule, policier, maître, père, maman, bébé, frère, fenêtre (avec l'accent circonflexe), maison, camion, TGV, sable, plage, les fleurs (avec l'accord du pluriel), pain, peau.*

Son institutrice confirme les nets progrès réalisés en orthographe, mais pointe du doigt les difficultés persistantes au plan de la compréhension qui le pénalisent dans l'interprétation des consignes. L'orthophoniste propose à Yann de rejoindre à partir du mois de mars un atelier d'écriture hebdomadaire au cours duquel il retrouvera au CMP deux autres garçons du même âge.

Finalement, le principal apport de histoires co-inventées pour Yann réside dans la mise en contexte des écrits. En donnant du sens à ses productions écrites, en les intégrant dans une histoire formant un tout cohérent, chargée de significations et d'affects, les récits inventés lui permettent de mémoriser les mots et leur forme orthographique. Les mots ne sont plus de simples juxtapositions de lettres, ils sont l'expression d'une pensée, les messagers d'une signification. L'histoire écrite est également un tremplin pour l'orthophoniste pour travailler l'orthographe. Par une méthode intuitive, elle guide Yann dans ses auto-corrections et lui permet de prendre conscience de ses erreurs. Là encore, les corrections sont d'autant mieux mémorisées qu'elles se sont appuyées une démarche active et en contexte.

Nous allons passer maintenant au cas de Laure, adolescente anxieuse, en difficulté avec l'orthographe et pour qui les histoires co-inventées ont permis de créer un climat de confiance et renouer avec le plaisir d'écrire.

2.3. Susciter l'imaginaire pour libérer l'écriture : Laure

2.3.1. Anamnèse et présentation de l'adolescente

Laure a douze ans et est en cinquième. Elle vient chez l'orthophoniste sur recommandation de l'école parce qu'elle fait beaucoup de fautes d'orthographe (elle a eu 9,5 sur 20 à la

dernière dictée), bien que son niveau général dans les autres matières soit plutôt bon. Elle a déjà été suivie par une orthophoniste quand elle était en CP, qui lui a fait faire de la relaxation principalement.

Issue d'un milieu social plutôt aisé, elle a un frère jumeau et ils sont tous les deux les derniers d'une fratrie de 5 enfants. L'anamnèse révèle un développement dans la petite enfance sans difficulté majeure. D'un tempérament anxieux, toujours soucieuse de bien faire, elle a été suivie par une psychologue quand elle était en CM2 parce qu'elle manquait de confiance en elle et avait du mal à se faire des amis. Sa mère la trouve aujourd'hui beaucoup plus épanouie qu'il y a deux ans. Mais Laure continue à mettre son réveil à sonner à six heures tous les matins pour réviser ses cours en cas de contrôle surprise. Très soucieuse de l'image qu'elle peut donner d'elle, elle fait une fixation sur son physique (elle a un très léger surpoids) et sur son apparence générale, bien qu'elle soit une adolescente plutôt jolie.

Le bilan de langage écrit réalisé en début de prise en charge en octobre met en lumière un bon niveau de vocabulaire, mais en revanche un niveau en orthographe déficitaire : difficulté à repérer les erreurs orthographiques (notamment les homophones). La copie directe d'énoncés conduit à des erreurs, même en présence du modèle. La copie indirecte (mémorisation du modèle et copie) donne des fautes de tout type : accords, sons complexes, conjugaison, découpage des mots (exemple : *Je n'est guèrent eu le temps d'assayé*). L'écriture spontanée d'un récit à partir d'une séquence d'images engendre de nombreuses erreurs :

"Il était une fois un jeune garçons qui n'avais pas de téléphone portable. Il voyai des gens entrain de téléphoner. Il eu une idée en allant chercher ses outil. Il bricolala une téléphone portable et cette ainsi que tout le monde était content."

Tout au long du bilan, Laure manque de temps pour finir la totalité des items proposés dans les délais impartis. Visiblement sous le coup du stress, elle donne à voir des résultats qui ne semblent pas représentatifs de ses compétences réelles. Au vu du bilan, l'orthophoniste se fixe pour objectif de la destresser, d'essayer de lui redonner confiance en elle, de lui redonner le goût d'écrire afin qu'elle puisse mobiliser réellement son énergie dans l'écriture et l'orthographe.

2.3.2. Inventer pour débrider l'imaginaire et se libérer du stress

Lors des premières séances de rééducation, l'orthophoniste propose à Laure de réaliser des séries verticales (technique d'écriture spontanée issue de la méthode des associations de Chassagny). Chacune d'elle écrit tour à tour des séries de mots, de phrases ou d'expressions selon l'inspiration du moment, sans aucune autre consigne que de laisser libre cours à son imaginaire et à ses associations d'idées personnelles. Laure se prête au jeu en s'interrogeant sur l'utilité de cet exercice et en demandant sans cesse si elle a fait des fautes. L'orthophoniste la rassure en lui disant que ce n'est pas ce qui importe pour le moment et que l'objectif est d'abord de renouer avec le plaisir d'écrire.

En parallèle des séries verticales, l'orthophoniste lui fait travailler son graphisme. Laure est en effet tellement crispée qu'elle en est presque dysgraphique : elle tient son stylo de manière ultra serrée et exerce une pression exagérée sur la feuille. Elle avoue qu'elle a souvent mal à la main en fin de journée. Des exercices de graphisme classique lui permettent de prendre conscience de la tension qu'elle exerce depuis l'épaule jusqu'au bout des doigts de la main et corriger son attitude.

Au bout de quelques séances, lorsque le climat de confiance est établie entre nous trois, l'orthophoniste lui propose de co-inventer une histoire en écrivant des phrases à tour de rôle. Laure est toujours aussi tendue, manque de confiance en elle, pose des questions préalables du type : "Il faut que j'écrive quoi ?" "C'est pas grave si je fais des fautes ?". Elle a besoin sans cesse d'être rassurée sur sa normalité, mais finit par accepter la proposition en semblant plutôt enthousiaste. Voici la retranscription de notre histoire, écrite au fil du temps entre novembre et avril en alternance avec d'autres exercices de rééducation :

Orthophoniste : Il était une fois
Laure : une princesse
Stagiaire : qui aimait les grenouilles très
O : vertes
L : Mais une nuit froide
S : Alors qu'elle dormait à poings fermées,
O : un prince tout de vert vêtu
L : apparut dans sa chambre
S : Comme elle n'avait pas ses lunettes,
O : Elle crut voir
L : une énorme grenouille
S : et lui sauta dessus.
O : Elle planta ses dents blanches
L : Dans le prince
S : Il hurla si fort
O : Que tout le palais

L : fut choquer
 S : Le roi et la reine
 O : appelèrent leurs gardes.
 L : Mais le prince s'était enfui
 S : Il alla chercher refuge
 O : dans une cabane
 L : abandonner dans (la) forêt (*oublie d'un mot*)
 S : Soudain,
 O : une vieille dame à la tête de crapaud
 L : (et) lui dit (*ajoute d'un mot*)
 S : "J'ai très soif. Tu n'aurais pas du coca par hasard ?"
 O : Le prince se mit à hurler une deuxième fois.
 L : Parer d'ici sinon je te dénonce à la reine (*erreur d'accord de personne*)
 S : Tout à coup, le téléphone sonna.
 O : C'était les pompiers.
 L : "Allo, qu'es qui se passe ?" (*oublie d'un mot*)
 S : dit la vieille.
 O : "Un hurlement a été entendu à 10 km."
 L : "Ah ! C'est bon, ce n'est juste
 S : que la télé que j'avais allumée trop fort"
 O : Le pompier lui demanda
 L : ci elle pouvait baisser le son.
 S : Ce qu'elle fit tout de suite.
 O : Le prince avait enfin retrouvé son calme
 L : "Comment vous appelez-vous ?"
 S : demanda-t-il à la vieille dame.
 O : "On m'appelle pustule de crapaud"
 L : "Et vous jeune homme ?"
 S : "Je suis le prince Malbarré de la famille des Malfoutus.
 O : Mon père était le roi Malpropre."
 L : "Malpropre ? C'est mon
 S : chat. Je l'appelle comme ça parce qu'il fait pipi partout. Vous avez des animaux ?"
 O : "Oui, j'ai un dragon à plumes qui bave."
 L : "Moi, mon chat, il peut ce transformer en jeune fille.
 S : Il suffit que je dise Abracadacouette et une longue tignasse lui pousse. Il perd ses
 poils et se retrouve perché sur des talons hauts. Vous voulez que je vous
 montre ?"
 O : La vieille femme appela son chat : "Malpropre, viens ici !"
 L : et elle dit le mot magique Abracadacouette et
 S : soudain le chat
 O : devint une magnifique blonde
 L : avec les yeux bleus comme l'eau et
 S : le ciel. C'est alors
 O : que le prince se mit à pleurer
 L : tellement il la trouvait belle. Il avait un coup
 S : de foudre. Il s'agenouilla et
 O : lui demanda sa patte
 L : et lui dit peut tu rester blonde (*manque le point d'interrogation*)
 S : La blonde l'embrassa
 O : et redevint un chat avec une longue chevelure blonde.
 L : Elle lui dit qu'une sorcière l'avait transformer en chat
 S : Et que pour lever le sort, il faudrait
 O : qu'il se fasse un pull tricoté avec ses cheveux.
 L : Alors le prince redit la formule et
 S : les cheveux blonds du chat
 O : se transformèrent en spaghettis.
 L : Le prince mangea les spaghettis et
 S : adopta le chat comme animal de compagnie.

L'analyse de cette retranscription met en lumière la présence de nombreuses compétences chez Laure. Au plan orthographique, les erreurs sont finalement assez peu nombreuses.

Laure fait principalement :

- des fautes d'orthographe grammaticale (confusion infinitif/participe passé, fautes d'accord dans les conjugaisons) : *fut choquer*, *cabane abandonner*, *l'avait transformer*, *parter d'ici*, *peut-tu*.
- quelques fautes d'orthographe lexicale : *ci* (au lieu de si), *ce transformer*, *telment*
- des oublis ou des ajouts de mots qui témoignent d'un problème de mémoire de travail, certainement dû au stress : *dans (la) forêt*, *qu'es (ce) qui se passe*

Globalement, on peut dire qu'elle fait peu d'erreurs et on peut d'ailleurs supposer qu'elle serait capable de les corriger d'elle-même, si elle prenait le temps de se relire, puisqu'il s'agit principalement de fautes d'accords verbaux ou de confusions d'homophones. On ne peut pas parler de réelle dysorthographe dans le cas de Laure, dans la mesure où le découpage lexical des phrases est ici correct et où il n'y a ni confusions sonores, ni confusions graphiques. Cela aurait tendance à confirmer que les résultats médiocres du bilan étaient peu représentatifs de ses compétences réelles et certainement imputables à l'anxiété générée par la situation de test.

Au plan de la sémiotique narrative, on retrouve dans cette histoire un scénario proche du schéma narratif classique :

- le cadre : un prince s'enfuit d'un château (après avoir été mordu par une princesse)
- l'événement déclenchant : il rencontre une sorcière qui lui présente son chat (en fait une princesse victime d'un mauvais sort)
- plusieurs tentatives : 1) première formule magique : le chat se transforme en blonde
2) baiser du prince : la blonde se retransforme en chat
3) 2^{ème} formule magique : les cheveux du chat se transforment en spaghettis
- la résolution : le prince mange les spaghettis
- la conclusion : il adopte le chat

La cohérence de l'histoire est difficile à maintenir puisqu'il s'agit d'écrire à trois mains. Chacune part dans un sens qui n'est pas forcément celui auquel les deux autres s'attendent.

Malgré tout, et de manière quasi inconsciente puisque l'écriture est vraiment spontanée, la trame du récit se construit sur un socle relativement cohérent au finale.

La cohésion (le marquage linguistique) ne pose quasiment aucun problème. Les référents, les marqueurs spatio-temporels, les connecteurs logiques sont utilisés par Laure à bon escient. Seule la ponctuation est encore indélicate, mais cela est normal compte tenu de son âge.

Quant à ses capacités d'imagination et à son inventivité, elle n'est pas en reste. Elle contribue activement à alimenter l'histoire en actions et rebondissements, surtout vers la fin. Elle s'autorise alors à faire des propositions ("Moi, mon chat, il peut se transformer en jeune fille", "Une sorcière l'avait transformée en chat"). En parallèle, elle est vraiment dans la dynamique de la co-écriture, c'est-à-dire dans l'interaction avec les deux autres scripteurs (l'orthophoniste et moi-même). Elle amorce des phrases sans les finir, en laissant planer une sorte de suspense, comme pour nous tendre la perche et voir comment on va y répondre. Par exemple, elle propose : *il avait un coup* ...je poursuis : *de foudre*. Elle écrit : *Malpropre, c'est mon* ...je continue : *chat*. On retrouve alors le plaisir de l'échange et de la communication par le canal de l'écriture, avec la confrontation des idées, des scénarios supposés par les uns et les autres et par la manière dont chacune y répond, en introduisant tour à tour de la fantaisie, de l'humour, du romantisme.

2.3.3. Evolution au cours de la prise en charge

En parallèle de la co-écriture, l'orthophoniste propose à Laure d'autres activités visant à lui redonner confiance en elle et à libérer son imaginaire. Elles poursuivent ensemble les séries verticales. Laure semble mieux s'y investir, se censure de moins en moins, accepte les associations d'idées comme elles lui viennent. L'orthophoniste lui propose également des exercices comme mixer deux mots pour en former un troisième et lui trouver une définition (exemple : *une autrucheval, une goëlampe*). Laure est inventive, participative, semble apprécier ce genre d'activité. Mais elle est toujours aussi anxieuse. Elle raconte qu'elle a raté deux contrôles, l'un en anglais, l'autre en français. Elle s'interroge sur les fondements de la rééducation, redemande dans quelle mesure ce qu'on lui fait faire va l'aider à progresser en orthographe.

La prise en charge de la dysgraphie continue aussi ; Laure s'entraîne à la maison, mais le geste graphique reste encore très contracté. A partir de janvier, l'orthophoniste introduit de la relaxation dans les séances. Dans les premiers temps, Laure hésite à s'allonger, n'ose pas mettre ses chaussures sur la banquette malgré l'autorisation de l'orthophoniste. Elle a énormément de mal à se relâcher, garde un sourire figé, même les yeux fermés, se mord les lèvres, rit nerveusement. Elle finit par se confier, raconte que lorsqu'elle a des contrôles à l'école, elle a des gros trous de mémoire, que sa main tremble, que les jours qui précèdent, elle n'arrête pas d'y penser et en a presque les larmes aux yeux. Elle a failli pleurer quand son professeur lui a annoncé sa note en théâtre : elle a eu 14, alors qu'elle s'attendait à un échec parce qu'elle avait eu un gros trou de mémoire lors de la diction de son texte. Elle raconte que la même chose se produit en cours d'anglais. Elle a passé deux heures à apprendre une leçon par cœur. Le lendemain, face à sa copie, elle avait tout oublié et elle a obtenu une note de 6,5 sur 20.

Malgré tout, les progrès en orthographe se font sentir dès janvier. Laure nous annonce qu'elle a eu 14,75 sur 20 au dernier contrôle en français. L'épreuve comprenait des exercices de conjugaison, l'écriture de dialogues de théâtre et des questions sur les "Fourberies de Scapin", œuvre étudiée en classe. Elle dit qu'elle avait fait de la relaxation chez elle la veille avant le contrôle, qu'elle n'a eu aucun trou de mémoire pendant l'épreuve et qu'elle a été bien surprise au moment de la remise des copies en apprenant sa note. Son professeur de français lui a confirmé qu'elle faisait beaucoup moins de fautes.

Les progrès en orthographe constatés en janvier vont de pair avec une évolution nette au plan de l'imaginaire. Laure continue les séries verticales et se lâche enfin. Elle verbalise au fur et à mesure ce qu'elle va écrire, évoque des souvenirs, raconte des anecdotes. Elle dit qu'elle a trop d'idées (là où en général, les patients sont souvent en panne au bout de quelques lignes). Elle s'autorise enfin à écrire des mots dont elle ne maîtrise pas l'orthographe, ce qui est souvent le problème des enfants et adolescents dysorthographiques, qui en écrivant uniquement les mots dont ils sont sûrs, finissent par brider leur imaginaire et par étriquer leur pensée.

Le mois de février est marquée par un tournant au niveau psychologique. Au cours d'une séance, Laure se confie à nouveau, dit qu'elle se sent mal dans son corps et exprime une réelle souffrance. Elle affirme qu'elle se trouve moche, que tout le monde est beau dans sa famille sauf elle, que son frère la traite de grosse vache, qu'elle est tellement complexée, qu'en classe elle serre les cuisses et ne pose pas les fesses sur sa chaise pour éviter de

paraître boudinée. Elle raconte que sa mère lui reproche de faire des écarts systématiques à son régime alimentaire et lui met la pression. En fait, sa mère, au travers de Laure, est renvoyée à son propre passé. Elle était ronde également quand elle était enfant et la grand-mère de Laure n'arrêtait pas de le lui faire remarquer. Ce qu'elle nous dépose au cours de cette séance, qui semble largement lié à une problématique transgénérationnelle dont elle fait les frais à ses dépens, semble la soulager et lui permettre de se redécouvrir de manière plus juste.

Deux semaines plus tard, nous retrouvons une Laure transformée, relookée. Elle est habillée avec une jupe en toile parachute avec des fermetures éclairs à la mode, un pull à capuche. Elle a changé de coupe de cheveux. Elle nous a dit qu'elle en avait marre de ses vêtements de petit fille, démodés et trop classiques et qu'elle a renouvelé sa garde robe en allant piocher dans l'armoire de sa grande sœur, avec l'accord de sa mère. On la sent transformée, rayonnante. Elle avoue elle-même qu'elle aime beaucoup sa tenue et qu'elle se plaît.

En mars, le bel enthousiasme de Laure semble s'être quelque peu dissipé. Elle raconte ses vacances au ski, dit qu'elle s'est sentie très déprimée avec des envies de suicide suite à des disputes avec ses copines de classe, mais que depuis ça va mieux. Ses résultats en français continuent à progresser, mais il existe chez cette adolescente un mal-être encore bien ancré qui ne pourra pas disparaître du jour au lendemain, même si un processus de changement semble en route.

La co-écriture d'une histoire aura permis à Laure, associé aux autres activités menées en parallèle (les séries verticales, la relaxation, etc.) de renouer avec le plaisir d'écrire, de libérer son imaginaire qu'elle avait tendance à censurer par peur de faire des fautes, de retrouver confiance en elle et dans ses capacités à produire des écrits justes et pertinents, de ne pas se sentir jugée puisqu'il s'agit d'une production collective, et surtout de se libérer du stress énorme qui l'empêche de se mobiliser sur ce qu'elle écrit et de s'auto-corriger. Au début de la prise en charge, son angoisse permanente d'être jugée et son manque de confiance en elle produisaient une telle tension qu'ils épuisaient toutes ses ressources cognitives, d'où les trous de mémoire, l'incapacité à se concentrer et à s'auto-corriger.

Conclusion

A travers les cas de Prisca (7 ans), Yann (8 ans) et Laure (12 ans), nous venons de voir dans quelle mesure la co-invention d'histoires peut-être un outil précieux pour la rééducation des troubles du langage écrit.

Dans le cas de Prisca, l'histoire de la Chorale des voyelles a permis de faciliter l'entrée dans la lecture, en créant un cadre ludique faisant appel à la polysensorialité (les voyelles chantent, sont dessinées, sont touchées). En humanisant les lettres, l'orthophoniste a facilité leur mémorisation et à travers l'histoire de leur rencontre elle a initié chez Prisca la combinatoire consonne-voyelle.

Pour Yann, en CE2, la co-écriture d'histoires à partir de dessins ou d'évocations mentales a permis de redonner du sens à l'écrit. Les récits inventés ont mis en lumière des mots chargés de sens et d'affect dont la forme orthographique a pu être ancrée en mémoire de manière bien plus profonde et plus efficace que s'il s'agissait de mots utilisés isolément, hors contexte.

Dans le cas de Laure enfin, la co-construction d'un récit a été un moteur pour libérer l'imaginaire et pour lâcher la tension due à l'angoisse permanente de mal faire et de se sentir mal jugée. Cela lui a permis de renouer avec le plaisir d'écrire, de lui redonner confiance en elle afin de remobiliser ses ressources cognitives (mémoire, attention, concentration) pour pouvoir s'auto-corriger.

3. Structurer la pensée

Le travail des orthophonistes consiste à résorber les troubles du langage oral et écrit, mais également à proposer des activités de rééducation logico-mathématiques. L'orthophoniste peut donc être amenée à prendre en charge des enfants pour des troubles liés au nombre (comptage, dénombrement, transcodage, compréhension du système numérique, calcul), aux conservations (de quantité, substance, longueur, poids, volume), aux structures logiques (classification, sériation, inclusion) ou aux fonctions cognitives générales (représentations mentales, mémoire, attention). J'ai montré dans les parties *1. Apprendre à parler et 2. Apprendre à lire et à écrire* dans quelle mesure la co-invention d'histoires pouvait être un outil pertinent pour rééduquer des troubles du langage oral et écrit. Je voudrais montrer maintenant en quoi elle peut aussi être utile pour structurer la pensée, qu'elle serve de cadre à des activités logico-mathématiques pures ou à un travail sur les opérations mentales en général. Je présenterai le cas de trois enfants : Alexandre (six ans et demi), Marvin (quatre ans et demi) et Mélanie (huit ans et demi). Les deux derniers enfants ont déjà été évoqués au cours des chapitres précédents.

3.1. Canaliser la pensée ... et le comportement : Alexandre

3.1.1. Anamnèse et présentation de l'enfant

Agé de six ans et demi, Alexandre redouble son CP et vient chez l'orthophoniste depuis la fin de son premier CP. Très agité et supportant difficilement la frustration, Alexandre a une histoire douloureuse et compliquée. Né prématurément à sept mois et demi de grossesse, il est resté un mois et demi en couveuse et ne s'en est sorti que de justesse. Sa mère a également failli perdre la vie. Par la suite, sa mère et lui-même ont été victimes de maltraitance de la part de son père, qui les a finalement quittés alors qu'Alexandre n'était

encore qu'un bébé. Sa mère l'a élevé seule pendant cinq ans, puis a retrouvé un nouveau conjoint. De cette union est né un petit frère qui a aujourd'hui un an.

Alexandre se présente comme un enfant instable qui s'exprime par la violence, cherche les limites chez l'adulte, notamment chez sa mère, qui peine à le contenir et semble dépassée par ses excès. Elle avoue elle-même qu'il la met à bout sans arrêt et qu'elle sature rapidement. A l'école, Alexandre est ingérable aux dires de son institutrice : il n'écoute rien, se lève sans cesse, n'en fait qu'à sa tête, est violent avec les autres enfants auxquels il donne des coups et des gifles. Depuis la rentrée, il est suivi par un pédopsychiatre en libéral chez qui il va tous les quinze jours et par un éducateur du RASED à l'école.

Les premières séances d'orthophonie sont difficiles. Alexandre est survolté, balance tout par terre, déchire des cartes, s'oppose à toute proposition, ne veut rien faire. Le bilan de langage oral montre un lexique en réception et en production pauvre, une répétition déficitaire, une compréhension moyenne, mais surtout un niveau de production morpho-syntaxique chuté : Alexandre n'a pas de trouble d'articulation, mais il fait de nombreux agrammatismes, oublie des accords temporels, de genre et de nombre. Compte tenu de son profil, l'orthophoniste se fixe comme priorité une consolidation du langage oral, avant même d'aborder l'écrit.

3.1.2. Une histoire de marionnettes pour canaliser l'énergie

Mise au courant par l'orthophoniste de la situation d'Alexandre, je m'attends à rencontrer un enfant agressif et opposant et je suis agréablement surprise par le déroulement des premières séances en ma présence. Profitant de mon travail de recherche sur les histoires co-inventées, l'orthophoniste oriente les activités de rééducation dans ce sens. Nous sommes ainsi amenés à jouer avec des marionnettes à plusieurs reprises. Voici le récit d'une de ces premières séances que je trouve particulièrement exemplaire.

Alexandre entre dans le bureau en trombe comme à son habitude, se dirige directement vers l'étagère sur laquelle l'orthophoniste range son matériel et choisit de lui-même des petites marionnettes qui s'enfilent directement sur les doigts et représentent des animaux (celles dont j'ai déjà parlé à propos de Marvin). Il reprend le lion avec lequel il a déjà joué la dernière fois, l'orthophoniste et moi reprenons le canard et l'hippopotame. Il souhaite qu'on prenne davantage de personnages aujourd'hui, hésite, finit par nous attribuer deux animaux chacune. Il a du mal à fixer les rôles de chacun. On essaye de poser un cadre, il s'interroge, veut garder le contrôle des décisions, s'embrouille. Il décide que son lion jouera le rôle

du papa, puis change d'avis et dit que c'est une maman. Il dit que les animaux de l'orthophoniste sont l'oncle et la tante, puis décrète que ce sont des parents. Après dix minutes de tergiversation et de mise au point, le cadre est enfin posé : c'est l'histoire d'un papa lion (Alexandre), d'une maman cochon et de leur bébé canard (joués par moi-même), à qui rendent visite l'oncle et la tante du canard (joués par l'orthophoniste). Alexandre s'attribue en plus deux autres personnages : il reprend deux marionnettes supplémentaires et dit que ce sont le grand frère et la grande sœur.

On lui demande où se passe l'histoire, il propose "*Dans la jungle*". On joue tous les trois en prêtant nos voix à nos personnages. Alexandre dit : "*Les enfants sont couchés*" et allonge le grand frère et la grande sœur. Je lui demande quel jour on est, à quel moment de la journée. Il me répond que le frère et la sœur vont dormir jusqu'à quatre heures. L'orthophoniste propose que ses personnages viennent nous rendre visite pour le goûter. Je dis à Alexandre qu'on va préparer le goûter pendant la sieste des enfants. Il accepte la proposition. L'orthophoniste sonne : l'oncle et la tante arrivent. Alexandre dit "*Chut ! Les enfants dorment. La salle à manger est juste à côté de leur chambre. On va aller sur le balcon*". Il décide finalement que c'est l'heure d'aller réveiller les enfants. J'imité le bébé qui a faim et réclame son biberon. Il me dit "*C'est toi la mère, tu t'occupes de lui*". Je m'exécute.

On installe nos marionnettes à table. Alexandre dit qu'on va manger ce qu'il a acheté pour le goûter, puis rajoute qu'il a préparé un gâteau, mais qu'il n'est pas encore cuit. Je propose qu'on verse à boire à tout le monde en attendant le gâteau. Je lui demande d'aller chercher du jus de fruit dans le réfrigérateur. Il propose : "*J'amène aussi du coca et de l'orangina*".

Il annonce ensuite que le gâteau est prêt, mais que c'est une surprise. Il se lève, s'éloigne du bureau, va dans un coin de la pièce, fait semblant de discuter avec son lion, puis revient murmurer à mon oreille : "*C'est un gâteau au chocolat et aux noisettes*". Puis il découpe le gâteau. Je lui propose un stylo en guise de couteau. Il accepte et joue à faire semblant de couper des parts après avoir compté le nombre de convives (sept).

Une sorte de routine s'installe. La même scène se reproduit deux fois avec une variante concernant ce qui est mangé. On mange ensuite "*un gâteau au chocolat*", puis "*un yaourt avec du sucre dessus*". Alexandre reproduit le même schéma concernant la surprise, s'isole avec son lion pour déterminer ce qu'on va manger et revient nous le murmurer à l'oreille, comme un secret.

Alexandre dit ensuite que c'est l'anniversaire du grand frère. Il installe des bougies sur le gâteau en pâte à modeler et souffle. On chante joyeux anniversaire. On demande à Alexandre quel âge a le grand frère. Il répond : "*deux ans*". Il finit par faire sauter toutes les marionnettes, met le bazar sur le bureau, crie. Voyant son agitation, l'orthophoniste commence à ranger. Il dit : "*Non, c'est pas fini. Ils sautent parce qu'ils sont tous contents, comme par exemple ...*" (il me saute au cou pour me montrer). La séance s'achève ici. Il a du mal à s'arrêter, voudrait continuer à jouer, redevient très excité, fait le fou, puis accepte finalement de regagner la salle d'attente pour rejoindre sa mère et son petit frère.

Au cours de toute la séance, Alexandre a été parfaitement intelligible, malgré les séquelles de son retard de langage décelables dans quelques distorsions morpho-syntaxiques. Sa compréhension ne pose aucun problème et il ne présente aucun trouble pragmatique : il répond aux questions, prend l'initiative, accepte les interactions, entend nos propositions, y réagit et rebondit dessus. L'apport de l'activité de co-invention d'histoires ne se situe pas au plan linguistique, mais plutôt au plan cognitif. Le plus important dans cette séquence se

joue au niveau des structures mentales, de la capacité d'Alexandre à introduire un cadre logique et à le maintenir tout au long du déroulement de l'action. Et il y parvient.

Il a des difficultés à poser le cadre au départ. Le choix des personnages, la répartition des rôles prend du temps au démarrage de l'histoire. Alexandre a du mal à définir sa position, il oscille entre le fait de jouer le rôle de ses personnages (le papa lion, le grand frère et la grande sœur) et l'envie de jouer le rôle du narrateur. Il hésite entre action et décentration, comme s'il se regardait jouer par moment. Les idées ne lui viennent pas spontanément. Il lui faut un temps de réflexion et il nous renvoie nos propres questions. Par exemple, quand on lui demande *"Alors, ton lion, c'est un papa ?"*, il répond *"Oui"*, puis *"non, c'est une maman"*, et enfin *"non, c'est un lion"*. De la même manière, il s'interroge tout haut quand on lui pose des questions sur la suite de l'histoire. Quand on lui demande *"Qu'est ce qu'on mange au goûter ?"*, il formule à voix haute ses interrogations dans un jeu de miroir avec sa marionnette. Il fait parler son lion et lui fait dire : *"Alors Alexandre, qu'est ce qu'on mange ?"*. On sent qu'il a besoin de ce temps de réflexion, que le jeu et la mise en scène lui demandent un effort cognitif important.

Il a des difficultés de repérage spatio-temporel au départ. Il annonce en premier lieu que l'action se déroule dans la jungle, puis très vite un glissement s'opère et l'action prend place dans une maison. Le temps est flou également au début. Il commence par annoncer que c'est l'heure de la sieste et qu'on va bientôt goûter. Un peu plus tard, il dit qu'on va se mettre à table et qu'on va prendre l'apéritif d'abord. Mais après ces quelques difficultés de positionnement, le cadre spatio-temporel reste cohérent. Une fois le cadre posé, l'unité de lieu (la maison) et de temps (l'après-midi) sont maintenus jusqu'à la fin de l'histoire.

Concernant le déroulement de l'action, le scénario élaboré est proche du script : c'est l'histoire d'un goûter d'anniversaire en famille. Une routine s'installe : l'action principale (la dégustation d'un dessert) se répète trois fois avec des variantes concernant la nature de ce qui est mangé. On mange d'abord du gâteau au chocolat aux noisettes, puis du gâteau au chocolat, puis du yaourt, et chaque fois la même structure d'action se reproduit : surprise/annonce/découpe du gâteau/distribution des parts/dégustation. Alexandre est comme le petit enfant qui a besoin de la répétition pour intégrer le schème d'action et qui rejoue avec plaisir le même scénario encore et encore pour mieux se l'approprier.

Mais c'est au plan comportemental que la séance est la plus significative. Alexandre est métamorphosé. Il est calme, posé, souriant, concentré pendant toute la durée de l'activité (qui prend la totalité de la séance). Son attention est entièrement fixée sur le jeu. Son

orthophoniste ne le reconnaît pas. Il donne l'image d'un enfant participatif, bien dans l'échange et plutôt attachant.

3.1.3. Evolution au cours des séances suivantes

Au cours des mois qui suivent, je découvre une autre facette d'Alexandre. L'enfant turbulent et opposant décrit par l'orthophoniste au départ fait son retour. Alexandre abandonne momentanément les marionnettes et choisit des jeux de société qui induisent de la compétition et font resurgir son intolérance à la frustration. Au cours d'un jeu de course de chenilles, il dit : "*C'est moi à lance*" (c'est moi qui lance), "*je esplique*" (j'explique), "*c'est qui avance ?*" (c'est qui qui avance ?). L'orthophoniste le reprend, il s'énerve, refuse de répéter, devient agressif, lui dit "*Allez joue !*", "*Quand je dis hum, c'est oui*" (avec une grimace), puis "*Maintenant vous arrêtez de parler !*" (en s'adressant à nous deux). Il s'énerve quand on lui explique les règles du jeu, puis se radoucit. Il a du mal à respecter le tour de rôle, joue quand c'est au tour de l'orthophoniste de jouer, a du mal à patienter pour son propre tour. Il veut à tout prix gagner, s'énerve quand il voit qu'il perd et balance les dés de rage. Il triche, recule chaque fois la ligne d'arrivée dès qu'il voit qu'il est à la traîne.

Une autre fois, on joue au Vocabulon des petits. L'orthophoniste lui décrit des objets, il doit retrouver de quoi il s'agit en s'aidant d'une planche thématique. Elle lui fait deviner "étoile", puis "ours". Il trouve sans difficulté. Puis elle tente de lui faire deviner le mot "anorak", en lui disant "*C'est un gros blouson pour l'hiver*". Il s'énerve, dit que "*Quand on joue, on dit pas les mots*". En fait, il ne connaît pas le mot "anorak" et râle parce qu'il pense qu'elle lui a donné la réponse en disant "blouson". Il jette les cartes par terre, refuse de les ramasser, se cache sous le bureau, fait des glissades par terre sur le carrelage. Sa mère est obligée de venir le chercher.

Il a du mal à se plier aux règles des jeux qu'il choisit et triche dès qu'il sent qu'il commence à perdre. Au jeu du Bon Champignon, il soulève les cartes pour voir ce qu'il y a en dessous. Au Mikado, il prend des baguette même quand il les a fait bouger et n'accepte pas que l'orthophoniste rejoue quand elle gagne. Dès qu'il se sent mis en échec, il devient agressif. Quand l'orthophoniste lui demande de décrire une image en nous la cachant pour

nous la faire deviner, il peine, reste collé à ses perceptions premières, est mis en échec par ses difficultés d'abstraction. Par exemple, pour décrire un renne, il dit "Il a des poils ; la couleur, je sais pas ... C'est trop dur !" Il n'aurait pas idée de faire référence aux rennes du Père Noël. On a du mal à voir où il veut en venir. Alors, il s'énerve, veut changer d'activité, commence à compter les images et à les distribuer. On lui fait remarquer que ce n'est pas le but du jeu. Il crie, donne un coup de pied dans le bureau.

Les arrivées sont souvent spectaculaires, il arrive fréquemment avec des jouets qu'il a ramenés de chez lui. Il vient par exemple avec des petites voitures qu'il s'amuse à faire s'éclater contre le mur en les faisant rouler à toute allure sur le carrelage. Les fins de séance sont difficiles également. Il ne veut pas quitter le bureau, veut continuer à jouer, ressort en quatrième vitesse des boîtes de jeux, dès que l'orthophoniste lui annonce que c'est fini. Il a une tendance spontanée à vouloir prendre le contrôle de la séance, à vouloir tout diriger. Il me fait penser à deux autres enfants que j'ai eu l'occasion de voir en stage et qui ont été maltraités ou abusés par le passé et se comportent un peu de la même manière en cherchant sans cesse à prendre le dessus sur l'adulte.

Au cours d'une séance en février, il explose. On joue au loto. Il triche, repose toutes les cartes qui ne lui conviennent pas pour en prendre d'autres. L'orthophoniste lui fait remarquer. Il s'emporte, balance toutes les cartes par terre et crie "*Lâche moi, ta gueule !*". L'orthophoniste lui fait la leçon, lui réexplique les règles de vie dans le bureau. Pendant ce temps, il prend un feutre rose, se crayonne entièrement la main, de rage, les dents serrées. Avant de partir, il appuie compulsivement sur la sonnette. Tous ces exemples où Alexandre est mis en situation de compétition et donc d'échec potentiel font ressortir son intolérance à la frustration et motivent ses accès de colère.

A l'inverse, au cours d'une séance en janvier, pendant laquelle on retourne au jeu symbolique, je retrouve le jeune garçon posé et coopérant des débuts avec les marionnettes. Cette fois-ci, on joue avec de la pâte à modeler et de la dînette. Alexandre sort de lui même la caisse à dînette et joue avec la cafetière. On lui demande de nous faire du café. Il veut mettre de la pâte à modeler dans la cafetière. On lui dit non. Il arrête sans broncher et fait semblant de nous verser du café dans des tasses. Je demande du lait, l'orthophoniste du sucre. Il s'exécute en souriant, visiblement amusé. J'alimente le scénario en *proposant "Je mangerais bien quelque chose avec le café. Et si on faisait des gâteaux ?"*. Alexandre est enthousiaste, il prend la pâte à modeler, décide de fabriquer une galette des rois. Il demande une petite bille dedans pour symboliser la fève. Il découpe ensuite des parts, s'arrange pour s'octroyer celle qui contient la fève et nous donne les autres parts. On ne relève pas. On fait semblant de manger.

Une fois le repas terminé, l'orthophoniste suggère de passer à une autre activité. Alexandre proteste, il veut continuer à jouer avec la dînette. Il reforme une nouvelle

galette avec la pâte à modeler, replace la fève à l'intérieur, nous découpe des parts et nous sert. On fait à nouveau semblant de manger. Il jubile, veut recommencer un nouveau gâteau. Je l'interprète comme un besoin de rejouer le même script pour mieux s'en imprégner et pour réitérer le plaisir du jeu, un peu comme un petit enfant avec une routine.

Au plan du comportement, je note qu'il reste posé et concentré, mais il veut toujours garder le contrôle de la séance (il décide qui fait quoi et comment, même s'il accepte nos propositions).

A la troisième galette, je lui raconte que si on respecte la tradition, le plus jeune des convives doit se cacher sous la table pour attribuer les parts à chacun sans savoir où se trouve la fève. L'orthophoniste me lance un regard dubitatif, elle craint qu'Alexandre pique une crise si il n'a pas la fève. Contre toute attente, Alexandre se précipite sous la table. Il attribue les parts à chacun, puis revient s'asseoir. C'est l'orthophoniste qui gagne la fève. A notre grande surprise, Alexandre ne conteste pas le résultat et ne balance pas tout par terre. Il accepte sa défaite en bon perdant. La séance s'arrête ici.

Cette séquence confirme son appétence pour le jeu symbolique et la mise en place de routines et montre la pertinence d'activités de co-invention d'histoires avec des profils comme celui d'Alexandre. La co-construction de récit lui offre l'opportunité d'échanges avec l'adulte dans une relation symétrique, où il n'y a ni perdant, ni gagnant. Elle répond à son attirance spontanée pour le jeu de rôle, tout en canalisant son énergie. Elle lui permet d'effectuer un vrai travail de réflexion et d'organisation mentale. On peut dire que construire une histoire l'amène à se structurer mentalement et psychiquement.

Mi-janvier, l'orthophoniste me fait part des conclusions de la réunion de l'équipe éducative à laquelle elle a assisté à l'école d'Alexandre. Les nouvelles sont mauvaises sur tous les plans. Au niveau des apprentissages, l'institutrice d'Alexandre annonce qu'il n'est toujours pas entré dans l'écrit (il redouble pourtant son CP), et n'aura certainement pas le niveau pour passer en CE1.

Au plan du comportement, Alexandre se montre toujours aussi violent, agité et asocial. Il se met à dos tout le monde (les enseignants, les élèves et les parents d'élèves). Sa maîtresse semble désarmée. Il la met à bout, elle en est presque déprimée. L'équipe éducative propose de la décharger quelques demi-journées par semaine en orientant Alexandre vers une prise en charge en hôpital de jour.

Les relations avec son père sont toujours tendues. Le juge qui suit la séparation parentale a préconisé un rapprochement d'Alexandre avec son père, mais ce dernier a répondu qu'il souhaitait encore garder ses distances pour le moment. De son côté, Alexandre refuse catégoriquement de revoir son père et évoque les scènes de violence passées.

Toutes ces difficultés expliquent pour une bonne part les troubles du comportement d'Alexandre et son incapacité à s'investir dans les apprentissages scolaires. Les séances

d'orthophonie et la co-construction d'histoires ont ici toute leur importance. Plus qu'une rééducation au plan linguistique, elles lui réservent un espace et un temps pour structurer sa pensée et canaliser son énergie.

3.2. Activer les représentations mentales : Marvin

J'ai déjà parlé de Marvin dans la partie 1. Apprendre à parler à propos de l'intérêt des histoires co-inventées pour développer les compétences langagières. Je souhaiterais revenir sur son cas pour montrer comment la co-construction de récit permet de travailler les représentations mentales et les opérations logiques. Marvin a donc quatre ans et demi et est en moyenne section de maternelle. Il vient chez l'orthophoniste pour un retard de parole et de langage.

Au cours d'une séance en novembre, il choisit de jouer avec des petits animaux en plastique rangés dans un panier en osier. La première partie de la séance est assez déstructurée. L'orthophoniste tente de mettre en place des activités de classification, mais il montre peu d'intérêt et son niveau attentionnel décline vite. Elle lui demande quels sont les animaux qui vont dans l'eau. Il prend le dauphin et le crabe, cherche le canard (jusqu'ici, tout va bien), puis propose le mouton, montre la poule et cochon. Il finit par prendre tous les animaux et par les rebalancer dans le tas. L'orthophoniste poursuit sa tentative de classification et lui montre la tortue de mer et la murène. Elle lui demande ensuite de lui montrer les animaux qui ont des cornes. Il commence par lui montrer le cochon, puis met en scène une bagarre entre deux vaches. Elle initie le tri, lui montre le bouc. Il amène le cerf, elle lui montre l'élan. Il propose le cheval, un peu au hasard. Il décroche à nouveau, recommence à faire faire la bagarre à ses vaches. Ensuite, il ébauche de lui-même un récit, me montre les deux vaches en disant : "*Là, c'est la maman, là c'est son bébé*". Mais, l'histoire est vite avortée. Il refait tomber tous les animaux sur la table et les mélange. La séance est jusqu'ici inconstrutive. Marvin n'arrive pas à fixer son attention, s'agite et joue dans son coin. L'orthophoniste me propose alors de me passer la main pour essayer de mettre en scène une histoire.

Je commence par faire choisir à Marvin trois animaux parmi les vingt présents sur la table. Il prend le requin, le dauphin et la vache. Il remet en scène une bagarre entre les animaux, à grands renforts de : "*Ooooooh, aaaaaah, poum !*". Je tente quelque chose de plus construit, lui demande où ils sont, lui propose : "*Dans la forêt ? La mer ? Dans une maison ?*". Il choisit "*dans une maison*". Je lui demande ce qu'ils font. Pas de réponse. Je prends le panier en osier qui sert à ranger les animaux, le retourne sur la table et lui dit que c'est leur maison. Les personnages et l'espace sont posés, l'histoire peut commencer. Marvin est soudain plus attentif, en attente de mes suggestions. J'ai l'idée, en voyant la maison symbolisée par le panier renversé, de l'amener à faire un travail de représentation mentale, de concentration et de rappel en mémoire, le tout inscrit dans une histoire à inventer ensemble. Je lui dis "*Les animaux voudraient entrer dans la maison. Qui va rentrer le premier ?*". Il fait mine de faire avancer le dauphin, en annonçant "*C'est moi le premier*". Je soulève légèrement le panier en disant : "*Bonjour monsieur le Dauphin, entrez dans la maison*" et je repose le panier. Le dauphin est caché dessous et n'est plus visible. Marvin veut faire entrer la vache. Je lui dit : "*Bonjour madame la vache, avez-vous votre ticket pour entrer dans la maison ?*". Il

sourit, fait mine d'aller chercher un ticket avec sa vache en la faisant avancer de l'autre côté de la table. Puis il revient et dit : "*Voilà l'ticket, peux rentrer ?*". Je soulève le panier et fait entrer la vache. L'opération se reproduit à l'identique avec le requin. Une routine s'est installée.

Ensuite, je lui annonce : "*Les animaux veulent faire une promenade. Qui va sortir de la maison en premier ?*". Je l'amène ainsi à faire un effort de rappel en mémoire et à se représenter mentalement ce qui est caché sous le panier. A ma grande surprise, Marvin se souvient des trois animaux. On les fait sortir un à un.

Troisième étape. Cette fois-ci, Marvin prend la main. Il dit que les animaux ont fini leur promenade et veulent retourner à la maison. On recommence le même scénario avec l'histoire du ticket à présenter pour pouvoir rentrer. Cette fois-ci, il rajoute aux trois animaux du début (le dauphin, le requin et la vache) deux autres animaux : une tortue et un élan (qu'il n'arrive pas à nommer). Comme précédemment, je lui demande de me dire qui est présent dans la maison. Il lève les yeux au ciel, réfléchit et me cite la totalité des animaux (pour l'élan, il dit "*celui qui est marron avec des oreilles*". Il pense aux bois). Le jeu s'achève ici, on range les animaux.

Au cours de cette séance, Marvin confirme son appétence spontanée pour le jeu symbolique et les histoires. De lui-même, il attribue des rôles aux animaux ("*C'est la maman*", "*C'est le bébé*") et met en scène des histoires de bagarre. Il entre d'emblée dans le jeu symbolique et je rebondis sur cette tendance naturelle à s'inventer des histoires pour créer un cadre à l'intérieur duquel on va pouvoir travailler ce qui lui fait défaut : l'attention et la concentration.

Sans s'en rendre compte et parce qu'il est pris par l'histoire que nous sommes en train d'inventer, il fait travailler sa mémoire, sa logique et ses représentations mentales, ce qu'il aurait certainement refusé de faire sous forme d'exercices isolés et plus dirigés.

La logique narrative est maintenue : trois animaux rentrent dans une maison, sortent faire une promenade, puis retournent à la maison, accompagnés de trois amis supplémentaires). Le scénario élaboré sert de trame à un travail plus en profondeur sur les opérations mentales et les capacités cognitives : permanence de l'objet (représentation mentale de ce qui est caché dans le panier), dénombrement, réversibilité des opérations (ce qui est entré peut sortir), attention, concentration, mémoire.

L'histoire inventée peut aussi servir de toile de fond à des activités logico-mathématiques pures, comme l'inclusion et la classification, ce que nous allons voir maintenant avec le cas de Mélanie.

3.3. Travailler les opérations logico-mathématiques : Mélanie

J'ai déjà parlé de Mélanie dans la partie 1. *Apprendre à parler*. J'avais évoqué ses difficultés d'expression spontanée et sa forte inhibition. Mélanie a huit ans et demi et est en CLISS après deux CP échoués. Elle est suivie en orthophonie depuis deux ans et demi . Après avoir longtemps axé ses interventions sur la consolidation du langage oral, l'orthophoniste a entamé depuis novembre un travail de rééducation des fonctions logico-mathématiques.

Elle a fait passer un bilan à Mélanie en début d'année scolaire. Celui-ci a montré que les correspondances terme à terme sont encore échouées de temps à autre. Les conservations de quantité et de substance sont en cours d'acquisition. Les sériations ne posent pas de difficulté. La combinatoire et l'inclusion ne sont pas encore acquises.

C'est sur la base de ces renseignements et après discussion avec l'institutrice de Mélanie qui confirme qu'elle a des difficultés en mathématiques, que l'orthophoniste décide de mettre en place des activités pour lui faire travailler la combinatoire et les classifications. Elle lui propose de créer un jeu de cartes où il serait question d'animaux à qui il arriverait des aventures. L'histoire créée est ici encore un prétexte pour faire entrer en douceur et de manière ludique l'enfant dans des activités qui vont lui demander un effort sur le plan cognitif.

Au cours d'une première séance, l'orthophoniste et Mélanie commencent à mettre en place le cadre de l'histoire et définissent ensemble les personnages. L'orthophoniste demande à Mélanie quels animaux elle pourraient dessiner sur les cartes. Mélanie propose des coccinelles, des lapins, des chiens et des chevaux. L'orthophoniste lui demande de quelles couleurs on pourrait les colorier. Mélanie suggère rose, marron ou vert. L'orthophoniste lui dit que ce serait bien de leur donner des accessoires pour les rendre plus rigolos. Mélanie est d'accord, elle propose des chapeaux, des lunettes et des canes. L'orthophoniste dessine sur une feuille tous les éléments qu'elle cite. Sans s'en rendre compte, Mélanie est en train de définir des critères (animaux, couleurs, accessoires) qui définissent des classes avec lesquelles elle va pouvoir jouer et effectuer des opérations logiques (combinatoire, intersection, réunion).

L'orthophoniste commence à dessiner les animaux sur des cartes qu'elle a découpées dans du papier cartonné. Elle demande à Mélanie : *"Alors, par quoi est ce qu'on commence ?"*. Mélanie propose : *"la coccinelle"*. L'orthophoniste lui fait préciser : *"De quelle couleur ?"*. Mélanie répond : *"verte"*. L'orthophoniste ajoute : *"Quel accessoire on lui donne ?"*. Mélanie propose *"des lunettes"*. C'est ainsi que l'orthophoniste est amenée à dessiner un chien rose avec une cane, un lapin marron avec une cane, un cheval vert à lunettes, un lapin rose avec un chapeau, un chien vert avec une cane et un cheval rose à lunettes. L'orthophoniste lui demande si elle pense avoir dessiné tous les animaux. Mélanie répond oui.

Pour lui faire entrevoir qu'il existe encore d'autres combinaisons possibles, l'orthophoniste lui fabrique un dé avec des faces "animaux", un autre avec des faces "couleurs" et un dernier avec des faces "accessoires". Elles jouent aux dés ensemble et regardent ce que cela donne : *"un chien, rose, avec des lunettes ... Ah tiens, on ne*

la pas celui-là !". La collection s'enrichit ainsi de quelques cartes, mais le compte n'est pas encore bon. Mélanie réfléchit au cas par cas, fonctionne par essai-erreur, répond après chaque carte qu'elle pense qu'elles ont dessiné tous les animaux possibles, jusqu'au moment où les dés lui montrent le contraire. Elle n'a pas encore intégré le mécanisme de la combinatoire, mais l'orthophoniste se donne plusieurs séances pour la laisser y arriver par elle-même.

En parallèle, elle propose à Mélanie de fabriquer des maisons pour les animaux. Elles découpent et colorient ensemble des pochettes-maisons, à raison d'une par famille d'animaux (donc quatre en tout) et rangent les cartes correspondantes dans chaque pochette. Le but est de consolider la notion de classe et d'équivalence entre les éléments d'une même classe (tous les chiens, quel que soit leur couleur ou leur accessoire, appartiennent à la classe des chiens). Le cadre narratif se précise, on a désormais des personnages, les animaux (pas encore au complet) et un lieu (les maisons). L'histoire peut commencer. L'orthophoniste amorce un scénario dont le but est de permettre de compléter la collection de cartes animaux (on devrait en avoir 36 en tout, si on combine tous les critères : 4 animaux x 3 couleurs x 3 accessoires). L'objectif est de faire intégrer le mécanisme de la combinatoire à Mélanie. L'orthophoniste commence à raconter.

Orthophoniste : Nos animaux décident d'aller au marché pour acheter des couleurs. (Elle dessine un étal). Voici le marché des couleurs. Qu'est-ce qu'on peut acheter comme couleur ?

Mélanie : Et ben, du vert, du rose et du marron !

O : A ton avis, combien de sacs de marron faut-il faire ? (*normalement, la réponse est 12*)

M : quatre (*Mélanie pense au nombre d'animaux, en oubliant le critère accessoire*)

O : Et pour les autres couleurs ?

M : Pareil (*elles dessinent et colorient des sacs sur des post-it qu'elles collent sur l'étal*).

O : Et sur le marché, que peut-on aussi acheter ?

M : Des fruits

O : T'es sûre ? On a mis quoi sur nos cartes ?

M : Des chapeaux, des lunettes et des canes

O : Ah oui ! Alors, combien faut-il mettre de chapeaux, de lunettes et de canes ?

M : Quatre chapeaux, quatre lunettes et quatre canes

O : Donc toi, tu dis qu'on n'a que quatre animaux ? Combien a-t-on de chevaux ?

Auront-ils tous assez de lunettes ?

(*elles fabriquent un étal "accessoires" sur lequel elles collent des post-it "chapeaux", "canes" et "lunettes"*)

M : Non, il en faut sept.

O : Le cheval rose à lunette va au marché, qu'achète-t-il ?

M : Des lunettes et du rose.

(*Elles collent un post-it "lunettes" et un post-it "rose" sur la carte du cheval*)

O : Il rentre à la maison. Les autres animaux sont jaloux. Ils veulent aussi aller au marché.

M : D'accord, celui-là va aussi faire les courses. (Elle sort la carte du cheval "marron avec une cane" de la maison des chevaux et la balade sur la table pour lui faire rejoindre les étals du marché. Le cheval repart avec ses deux post-it "marron" et "cane").

La séance s'arrête ici. Mélanie n'a pas encore intégré le mécanisme de la combinatoire. Mais elle commence à sentir que sa collection d'animaux peut encore s'enrichir. La séance suivante, elle reprend avec l'orthophoniste l'histoire des animaux qui vont au marché. Elles font sortir d'autres animaux leur maison pour aller faire des courses. Les étals s'enrichissent. C'est l'occasion pour Mélanie de se rendre compte qu'on peut encore fabriquer de nouvelles cartes animaux et de compléter à nouveau la collection.

Une semaine plus tard, Mélanie a enfin compris le mécanisme opératoire pour combiner des critères définissant des classes. Elle passe en revue avec

l'orthophoniste toutes les cartes animaux déjà fabriquées depuis le début du jeu. Celle-ci lui demande si elle pense qu'il manque des lapins. Mélanie annonce d'emblée qu'il en faut neuf en tout *"car il y a trois couleurs et trois accessoires"*.

Mi-janvier, l'orthophoniste introduit un nouvel événement dans l'histoire. Après avoir fait leurs courses au marché, les animaux décident de partir en voyage. L'objectif cette fois-ci est de travailler les opérations sur les classes (intersection, réunion et inclusion) à travers l'utilisation des notions de "tous" et "quelques". L'orthophoniste choisit qui doit partir et Mélanie alimente le scénario en déterminant les moyens de transport ou les destinations des voyages. Elles décident ainsi que :

- "toutes les coccinelles et tous les verts prennent le bateau" (réunion)
- "tous ceux qui ont un chapeau vont au soleil" (intersection)
- "tous ceux qui ont une cane partent en avion" (intersection)

Sur chaque animal voyageur, elles collent un post-it avec un bateau, un soleil ou un avion en fonction de la destination. Chaque fois, Mélanie doit déterminer au préalable combien de post-it elle va devoir fabriquer, ce qui la force à opérer mentalement sur les classes.

L'orthophoniste lui pose ensuite des questions du type : "Y a-t-il des animaux qui ont à la fois un post-it soleil et un post-it bateau ?". Mélanie répond spontanément non. Après vérification, elle se rend compte de son erreur. Il faudra plusieurs séances pour qu'elle intègre complètement les opérations logiques sur les classes.

A travers cet exemple, on découvre une autre utilisation des histoires co-inventées en rééducation orthophonique. L'objectif ici n'est pas de développer les compétences linguistiques et narratives de l'enfant, mais de servir de support à des activités de rééducation logico-mathématiques. L'intérêt du support histoire est de donner un cadre ludique à une rééducation qui pourrait être rapidement fastidieuse si elle se limitait à des exercices abstraits. Plutôt que de faire compter et classer des jetons de forme, taille et couleur différentes (ce qui pourrait aussi servir de base à un travail sur les classifications), la mise en place d'une histoire avec des personnages, un lieu, un déroulement d'actions permet à l'enfant d'appréhender de manière très concrète des opérations logiques abstraites. On reste dans le cadre de la co-invention d'histoires. Même si l'orthophoniste fournit la trame générale du récit, c'est l'enfant qui alimente le scénario (Mélanie détermine elle-même les animaux, les couleurs, les accessoires, les destinations des voyages). Elle joue donc un rôle actif dans le choix du matériel qui va servir de base à ses opérations logiques.

Conclusion

La co-construction de récit permet de développer les compétences linguistiques orales et écrites, mais aussi les structures mentales et peut servir de base à des rééducations des fonctions logico-mathématiques. Nous avons vu avec le cas d'Alexandre (7 ans), enfant agité et supportant difficilement la frustration que le fait d'inventer une histoire à partir de marionnettes ou d'animaux lui permettait de se structurer mentalement et psychiquement en le forçant à poser un cadre (des personnages, un temps, un lieu, un schéma narratif cohérent), tout en canalisant son attention et son énergie.

Avec Marvin (4 ans et demi), la co-construction de récit a permis d'activer les représentations mentales et les fonctions cognitives : permanence de l'objet, dénombrement, réversibilité des opérations, attention, mémoire.

Pour Mélanie (huit ans et demi), l'intérêt du support "histoire" a été de redonner une dimension concrète et ludique à des activités logico-mathématiques par essence abstraites et souvent perçues comme fastidieuses par les enfants. L'histoire inventée sur plusieurs séances a permis également d'aller au rythme de l'enfant et de l'accompagner dans son cheminement mental vers l'acquisition des notions de classe et de combinatoire.

Résumé de la deuxième partie

L'objet de cette deuxième partie était de montrer les intérêts et les limites de la co-invention d'histoires en rééducation orthophonique, de mesurer l'efficacité de cette approche et les impasses où elle peut conduire. A travers l'observation de sept enfants et adolescents âgés de quatre à douze ans, suivis en orthophonie en libéral et en centre médico-psychologique, je suis arrivée à la conclusion que la co-construction de récits permet de faciliter l'acquisition du langage oral, l'entrée dans la lecture et l'apprentissage de l'orthographe et la structuration de la pensée.

Thimotée (quatre ans et demi), Marvin (quatre ans et demi) et Mélanie (huit ans) ont inventé des histoires avec leurs orthophonistes dans le but de résorber leur retard de parole et de langage. Avec Thimotée et Marvin, c'est le jeu symbolique (poupée, dînette, marionnettes) qui a servi de support aux récits imaginés. Avec Mélanie, l'orthophoniste a utilisé des cartes images. Pour Thimotée, enfant en difficulté de communication, la principale contribution s'est jouée sur le plan pragmatique et symbolique : la mise en place de scripts et de routines lui ont permis de s'initier aux règles de la communication et du dialogue. Pour Marvin, l'invention d'histoires a permis de développer les compétences langagières (articulation, lexique, syntaxe), tout en offrant un cadre ludique à la rééducation. Pour Mélanie, enfant fortement inhibée, c'est l'alternance systématique des tours de parole et l'appel à la spontanéité qui se sont révélés les plus bénéfiques pour développer ses capacités conversationnelles.

La co-invention d'histoires est également un outil précieux pour la rééducation des troubles du langage écrit. Dans le cas de Prisca, en CP, l'histoire de la chorale des voyelles a facilité l'entrée dans la lecture en amorçant la combinatoire consonne-voyelle grâce à une approche polysensorielle des lettres. Pour Yann, en CE2, la co-écriture d'histoires à partir de dessins ou d'évocations mentales a rechargé les mots écrits de sens et d'affects et permis d'ancrer en mémoire leur forme orthographique. Dans le cas de Laure, adolescente anxieuse, la co-construction de récits a été un moteur pour libérer l'imaginaire et renouer avec le plaisir d'écrire.

Les histoires inventées permettent enfin de structurer la pensée en servant de base à des rééducations des fonctions cognitives et logico-mathématiques. Pour Alexandre (sept ans), enfant agité et très opposant, l'invention d'histoires a canalisé son énergie, tout en le forçant à se structurer mentalement et psychiquement. Avec Marvin, la co-construction de récit a activé les représentations mentales, l'attention et les rappels en mémoire. Pour Mélanie, l'intérêt du support "histoire" a été de redonner une dimension concrète et ludique à des activités logico-mathématiques par essence abstraites et souvent ressenties comme rébarbatives.

Conclusion générale

Inventer des histoires est une activité naturelle et spontanée chez la plupart des enfants. La co-invention de récits est utilisée par beaucoup d'orthophonistes pour rééduquer les troubles du langage oral ou écrit. Il s'agit d'une approche plus que d'une technique à proprement parler. Elle consiste à élaborer avec le patient (enfant ou adolescent) un récit imaginaire, à l'oral ou à l'écrit en s'appuyant sur différents supports selon l'âge du patient et sa pathologie : dessin, personnages en plastique, poupées, images cartonnées, association d'idées, jeux d'écriture, etc. Cette activité permet d'obtenir la participation d'enfants plutôt opposants et de mettre en confiance les plus inhibés. Elle constitue également un moyen global et éthologique d'évaluation des patients, parfois plus pertinent qu'un test de langage étalonné.

Sur le plan linguistique, la co-construction de récits imaginaires met en jeu divers savoir faire : la compétence linguistique (savoir parler et écrire), la compétence pragmatique (savoir communiquer) et la sémiotique narrative (savoir raconter et transmettre du sens). L'acquisition du langage oral commence dès les premiers mois de la vie et on peut considérer qu'à six ans un enfant sait parler à peu près comme un adulte. L'acquisition du langage écrit est subordonnée à la scolarisation de l'enfant et s'effectue, à l'inverse du langage oral, dans un cadre explicite, du CP jusqu'à la fin du collège. La compétence pragmatique se développe en même temps que la compétence linguistique. Au plan conversationnel, elle se traduit par la capacité à respecter les tours de parole, répondre aux questions, initier le dialogue et mettre en œuvre tous les moyens verbaux et non-verbaux (gestes, intonation, mimiques, regard, posture) pour se faire comprendre de son interlocuteur. La compétence narrative se développe avec l'acquisition du schéma narratif, structure mentale qui permet d'analyser tout récit selon cinq étapes standard : "cadre, événement déclenchant, tentative, résolution, conclusion". Ces cinq étapes constituent la matrice générale de tout récit classique. Le schéma narratif n'est acquis qu'à partir de sept-huit ans et s'affine encore jusqu'à l'adolescence. Auparavant, l'enfant aura tendance à

produire des récits proches du script (structure d'actions relatives à la vie courante). La cohésion du discours se développera en parallèle avec la capacité à utiliser des marqueurs linguistiques de surface (connecteurs logiques, référents, etc.).

Sur le plan psychologique, la capacité à inventer des histoires est liée au développement de la fonction symbolique, c'est-à-dire à la possibilité d'évoquer des objets, personnes et situations physiquement absents à l'aide de signes ou de symboles. Cette fonction se développe dès l'âge de dix-huit mois / deux ans et transparaît entre autres dans les dessins enfantins et les jeux de fiction. Le recours à l'imaginaire met également en œuvre des processus inconscients : identification à des personnages clés, projections d'angoisses ou de désirs refoulés, phénomène de dramatisation et de compensation.

A travers l'observation de sept enfants et adolescents suivis en libéral et en centre médico-psychologique, j'ai cherché à explorer les intérêts et les limites de la co-invention d'histoires en rééducation orthophonique. Je les ai observés en situation de rééducation avec leur orthophoniste, lors d'activités de co-invention d'histoires, orales ou écrites et suivi leur évolution durant six à huit mois. J'ai cherché à évaluer la pertinence de cette approche rééducative dans trois domaines : le langage oral, le langage écrit, et les fonctions logico-mathématiques.

Thimotée (quatre ans et demi), Marvin (quatre ans et demi) et Mélanie (huit ans) ont inventé des histoires leurs orthophonistes dans le but de résorber leurs retard de parole et de langage. Pour Thimotée, en grande difficulté de communication, la principale contribution de cette activité s'est jouée au plan pragmatique et symbolique : la mise en place de scripts et de routines avec des poupées et de la dînette lui ont permis de s'initier aux règles du dialogue et de la communication. Pour Marvin, l'invention d'histoires avec des marionnettes a permis de développer ses compétences langagières (articulation, lexicale, syntaxe) dans un cadre ludique. Pour Mélanie, enfant très timide, c'est l'alternance systématique des tours de parole et l'appel à la spontanéité pour inventer une histoire à partir d'images qui se sont révélées les plus bénéfiques pour développer ses capacités conversationnelles.

La co-invention d'histoires est également un outil pertinent dans la rééducation des troubles du langage écrit : dyslexie ou dysorthographe. L'invention d'une histoire de Chorale de voyelles a permis à Prisca (en CP) de rentrer dans l'apprentissage de la lecture de manière attractive. Pour Yann (en CE2), la co-invention de récits à partir de dessins ou d'évocations mentales a redonné aux mots écrits du sens et de l'affect et facilité la mémorisation de leur orthographe. Pour Laure, adolescente complexée et anxieuse, la co-construction d'histoires a été un catalyseur pour débrider son imaginaire et renouer avec le plaisir d'écrire.

Les histoires inventées permettent enfin de structurer la pensée en servant de base à rééducations des fonctions cognitives et logico-mathématiques. Chez Alexandre (sept ans), enfant agité et supportant difficilement la frustration, la co-invention d'histoires a canalisé son énergie, tout en le forçant à se structurer mentalement et psychiquement. Avec Marvin, inventer une histoire avec des marionnettes a été le moyen d'activer ses représentations mentales, ses rappels en mémoire et sa concentration. Pour Mélanie, inventer un récit a constitué un socle pour travailler les opérations logico-mathématiques sous un abord concret et attrayant.

J'ai souhaité présenter les cas de ces différents enfants sous forme d'histoires justement, un peu comme des tranches de vie, en rapportant au départ pour chacun les éléments d'anamnèse les plus importants et en essayant de les suivre dans leur parcours avec leur orthophoniste sur plusieurs mois. J'ai cherché à mettre en évidence l'intérêt de la co-construction de récits dans la prise en charge orthophonique et d'en présenter les avantages comparativement à d'autres techniques de rééducation. La corrélation entre l'invention d'histoires et les résultats thérapeutiques obtenus au fil des séances est difficile à démontrer de manière rigoureuse. On pourrait penser au premier abord que l'apport principal de l'histoire se résume à créer une ambiance ludique et récréative qui met l'enfant en confiance et le rend d'emblée plus participatif. Mais, je pense que cela va plus loin et que la co-construction de récits a également des répercussions profondes sur le plan cognitif et psychique. Elle force l'enfant à structurer sa pensée, tout en libérant son imaginaire, ce qui, en définitive, a des impacts sur son langage et l'aide à progresser. De nombreuses pistes restent à explorer dans ce domaine : intérêt des routines dans la construction de récits, impact psycho-affectif du recours à l'imaginaire, rôle de la dramatisation dans la mémorisation, etc.

Ce mémoire est avant tout un travail de recherche orthophonique. Ce n'est ni un mémoire de linguistique, ni un mémoire de psychologie, et ses limites se situent certainement dans le manque de rigueur méthodologique au plan linguistique ou le manque d'approfondissement des analyses psychologiques. Mais c'est parce que je l'ai d'emblée situé du côté du soin et de la rééducation, en souhaitant qu'il puisse susciter en priorité l'intérêt des professionnels de l'orthophonie et éveiller la curiosité de tous ceux qui aiment qu'on leur raconte des histoires ...

Bibliographie

Approche orthophonique des histoires inventées

- . BING E. (1993), *Et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture)*, Paris, Essai (des femmes)
- . BON F. (2005), *Tous les mots sont adultes : méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard
- . CHASSAGNY C. (1977), *Pédagogie relationnelle du langage*, Paris, PUF
- . DE LA MONNERAYE Y. (2004), *La parole rééducatrice : la relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Liège, Dunod
- . DUBOIS G. (1983), *L'enfant et son thérapeute du langage*, Paris, Masson
- . FRENKIEL P. (2005), *90 jeux d'écriture : faire écrire un groupe*, Lyon, Savoir communiquer
- . RODARI G. (1990), *Grammaire de l'imagination, introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Messidor

Développement de la compétence linguistique

- . De BOYSSON-BARDIES B. et HALLE P. (1994), "Speech Development : Contributions of cross-linguistics studies", in A. Vyt, H. Bloch and M.H. Bornstein (eds), *Early child development in French tradition* (p. 191-206), Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- . CAREY S. (1982), "Semantic development. State of the art", in L.R. Gleitman and E. Wanner (eds), *Language acquisition : The state of the art* (p. 347-389), Cambridge, UK : Cambridge University Press
- . CLARK E.V. (1993), *The lexicon in acquisition*, Cambridge, UK : Cambridge University Press
- . DROMI E. (1987), *Early lexical development*, Cambridge, UK : Cambridge University Press
- . ERHI L.C. (1997), "Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose", in R. Lieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (eds), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 231, 265), Lausanne, Delachaux et Niestlé
- . FLORIN A. (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod
- . FRITH U. (1985), "Beneath the surface of development dyslexia", in K.E. Patterson, J.C. Marshall and M. Coltheart (eds), *Surface dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (p. 301-330), London : Erlbaum
- . JAKOBSON R. (1968), *Child language, aphasia and phonological universals*, Den Haag, Mouton
- . KAIL M. et FAYOL M. (2000), *L'acquisition du langage*, Paris, PUF
- . LANDAU B., SMITH L.B. and JONES S. (1988), "The importance of shape in early lexical learning", *Cognitive Development*, 3, 299-321
- . MARKMAN E.M. (1989), *Categorization and naming in children : Problems of induction*, Cambridge, MA : MIT Press

- . MARKMAN E.M. and WATCHEL G.F. (1988), "Children's use of mutual exclusivity to constrain the meaning of words", *Cognitive Psychology*, 20, 121-157
- . RONDAL, *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga
- . SEIDENBERG M.S. and McCLELLAND J.L. (1989), "A distributed, developmental model of word recognition and naming", *Psychological Review*, 96, 523-568
- . SHARE D.L. (1995), "Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition", *Cognition*, 55, 151-218
- . TREIMAN R. et CASSAR R. (1997), "L'acquisition de l'orthographe en anglais", in L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (eds), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 79-99), Lausanne, Delachaux et Niestlé

Pragmatique

- . BERNICOT J. et Al. (1998), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris, Armand Colin
- . BERNICOT J. et Al. (1997), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy, Presses universitaires de Nancy
- . BERNICOT J. (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF
- . BLANK M., GESSNER M., ESPOSITO A. (1979), Language without communication : a case study, *Journal of child language*, 6, 329-352
- . CARON J. (1992), *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF
- . COLLETTA J.M (2000), "Manifestations émotionnelles et conduites narratives chez l'enfant : préliminaires à une étude développementale", in *Les émotions dans les interactions* (2000), dir. PLANTIN C., DOURY M., TRAVERSO V., PUL
- . DANON-BOILEAU L. et Al. (2002), *Usages du langage chez l'enfant*, Paris, Ophrys
- . DE WECK G. (2003), *Troubles dysphasiques, comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Paris, Masson
- . ESPERET E. (1990), De l'acquisition du langage à l'acquisition des conduites langagières, in *NETCHINE-GRYNBERG (ed), Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*, Paris, PUF
- . HUPET M. (1996), Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés? in De Weck G. (ed), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne, Delachaux et Niestlé

Sémiotique narrative

- . APPLEBEE A.N. (1978), *The child's concept of story : age two to seventeen*, Chicago, The University of Chicago Press
- . BARTLETT F. (1922), *Remembering*, Cambridge, CUP
- . COURTES J. et GREIMAS A.J. (1986), *Sémiotique narrative et discursive : méthodologie et application*, Paris, Hachette

- . ESPERET E. (1984), Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit, in M. MOSCATO et G. PIERAULT-LE-BONNIEC (Ed), *Le langage : construction et actualisation*, Rouen, PUR
- . FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*, Neuchatel, Paris, Delachaux et Niestlé
- . GREIMAS A.J. (1966), *Sémantique structurale*, Paris, Larousse
- . HALLIDAY M.A.K., HASAN R. (1976), *Cohesion in English*, London, Arnold
- . LABOV W., WALETZKY J. (1967), Narrative analysis, oral versions of personal experience, in J. HELM (ed), *Essays of the verbal and visual arts*, Seattle and London University of Washington Press
- . PROPP V. (1965), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil
- . SHANK R.C., ABELSON R. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, NJ, Erlbaum
- . STEIN N.L., GLENN C.G. (1979), An analysis of story comprehension in elementary school children in R.O. FREEDLE (Ed), *New direction in discourse processing*, Nordwood, Ablex

Approche psychologique

- . BIDEAUD J., HOUDE O., PEDINIELLI J-L (2001), *L'homme en développement*, Paris, PUF
- . BRUNER J. (2005), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, Paris, Pocket, coll. Agora
- . CHABERT C. (1998), *Psychanalyse et méthodes projectives*, Paris, Dunod
- . CHATEAU J. (1963), *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant : essai sur la genèse de l'imagination*, Paris, J. Vrin
- . DUBOIS G.(2001), *Imaginaire et thérapie du langage*, Paris, Masson
- . FREUD S. (1999), *L'interprétation des rêves*, Paris, PUF
- . KLEIN M. (1989), *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot
- . LUQUET G. (1927), *Le dessin enfantin*, Paris, Alcan
- . MALRIEU P. (2000), *La construction des imaginaires*, Paris, l'Harmattan
- . OSTERRIETH P. (1976), L'étude du dessin enfantin, in GRATIOT ALPHANDERY H. et ZAZZO R. (eds), *Traité de psychologie de l'enfant*, Paris, PUF
- . PIAGET J., INHELDER B. (1969), Les images mentales, in P. FRAISSE et J. PIAGET, *Traité de psychologie expérimentale*, t. VII, Paris, PUF, p.75
- . PIAGET J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé
- . POSTIC M. (1989), *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF
- . WALLON M. (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion

Résumé

La co-invention d'histoires en rééducation orthophonique est une approche qui consiste à élaborer avec l'enfant un récit imaginaire, à l'oral ou à l'écrit, en s'appuyant sur différents supports. Elle met en jeu diverses aptitudes : les compétences linguistiques, la pragmatique, la sémiotique narrative. Au plan psychologique, la capacité à imaginer une histoire va de pair avec le développement de la fonction symbolique et met en œuvre des processus inconscients (projections, identifications).

A travers l'étude de sept cas d'enfants et d'adolescents âgés de quatre à douze ans, ce mémoire met en lumière les intérêts et les limites de la co-invention d'histoires en rééducation orthophonique dans trois domaines : le langage oral, le langage écrit, les fonctions cognitives et logico-mathématiques.

Mots clés :

- . Histoire
- . Imaginaire
- . Co-invention
- . Créativité
- . Schéma narratif
- . Fonction symbolique
- . Jeu d'écriture