

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche “Médecine et Techniques Médicales

Année Universitaire 2005-2006

Mémoire pour l’obtention du Certificat de Capacité d’Orthophoniste.

Présenté par

LE GURUN Maud

Née le 14 août 1979

“ Je vais à mon cours d’orthophonie...”
Ou le danger d’une posture pédagogique.

*PRÉSIDENT DU JURY : M. Leloup, Psychomotricien chargé de cours à l’école
d’orthophonie.*

MEMBRE DU JURY : Mme Prévert, Orthophoniste

*DIRECTEUR DU MÉMOIRE : M. Brice, Maître de conférences en psychopathologie.
Université de Nantes*

SOMMAIRE

♦ <u>INTRODUCTION</u>	p.3
------------------------------	-----

1^{ère} Partie : LES APPORTS THEORIQUES	p.5
--	-----

1- <u>La relation orthophonique</u>	p.6
1-1 La relation duelle	p.6
1-1-1 Le cadre et le contrat	p.6
1-1-2 La notion de transfert	p.8
1-1-3 L'espace intersubjectif et les silences	p.9
1-2 Le symptôme et la souffrance	p.11
1-3 Les questions de demande et de désir.	p.15
1-4 Place et position par rapport au savoir	p.18
2- <u>Qu'en est-il pour le pédagogique ?</u>	p.21
2-1 Au niveau de la relation.	p.22
2-2 Et le savoir ?	p.24
2-3 La notion de faute.	p.27
2-3 Et en orthophonie ?	p.29
3- <u>Une composante temporelle</u>	p.33
3-1 Un temps ou des temps ?	p.33
3-2 Temps logique.	p.36
3-3 Au cours de la prise en charge.	p.38
3-3-1 Temps social et individuel.	p.38

3-3-2 Le temps de l'élaboration. p.39

2^{ème} Partie : LES ILLUSTRATIONS CLINIQUES.	p.43
--	------

1- Présentation des enfants p.44

1-1 Jean p.44

1-2 David p.46

1-3 Louis p.47

1-4 Fred p.49

1-5 Pierre p.50

2- Les vignettes cliniques et leur analyse. p.52

2-1 L'enfant acteur de sa prise en charge. p.52

2-2 L'enfant rythme la séance. p.55

2-3 Les questions de l'enfant. p.56

2-4 Les temps de silence. p.58

2-4-1 Les silences 'vides'. p.58

2-4-2 Les silences 'pleins' p.60

2-5 D'une séance à l'autre. p.62

2-6 Les questions de l'orthophoniste. p.67

2-7 La gestion de l'espace. p.69

♦ CONCLUSION. p.71

BIBLIOGRAPHIE	p.74
----------------------	------

INTRODUCTION

Au cours des trois premières années de formation à l'école d'orthophonie, nous avons accumulé de nombreuses connaissances, un certain nombre de théories à propos des différentes pathologies du langage et nous avons découvert différents outils ou moyens qui sont à notre disposition afin de remédier à ces différents troubles. Parfois les discours étaient contradictoires ou alors complémentaires, tout dépendait des courants de pensée auxquels adhéraient nos intervenants.

Désormais, il faut mettre en pratique toutes ces connaissances et les confronter aux adultes ou aux enfants en difficulté que nous allons rencontrer. Cette quatrième année, à travers nos différents stages, nous permet déjà de nous y employer et de nous positionner en tant que future professionnelle. Seulement, quel genre d'orthophoniste voulons-nous devenir ? Quelle(s) façon(s) d'exercer voulons-nous mettre en place ? Voilà une vaste interrogation, sur laquelle nous allons tenter de nous pencher tout au long de ce mémoire. Ce dernier se veut être une réflexion personnelle sur notre future pratique orthophonique. D'une part sur la position de praticien que nous voulons adopter, en essayant de trouver dans quel champ théorique nous souhaitons nous orienter. Et d'autre part, sur les attitudes ou comportements que l'on va pouvoir mettre en place au cours des séances pour aider nos patients, sans devenir des substituts des enseignants. Un des risques de l'orthophonie étant de dériver vers une forme de soutien pédagogique. En effet, ce qui sous tend la demande de prise en charge est souvent en lien avec le milieu scolaire ; les cabinets accueillent un grand nombre d'enfants en situation de difficulté ou d'échec avec l'école et les apprentissages.

Un fil conducteur sera donc à la base de cette réflexion : qu'est-ce qui différencie le temps orthophonique du temps pédagogique et dans quelle mesure le temps orthophonique ne doit pas devenir ou ne doit pas se substituer à un temps pédagogique.

Nous allons également essayer de comprendre comment par le cadre que l'orthophoniste met en place et par sa posture face au patient, celui-ci va se mettre au "travail".

De ce fait nous allons nous interroger sur différents points qui vont permettre de dissocier ces deux temps, nous avons pu remarquer que pour certains auteurs cette frontière reste floue ; et c'est justement à nous en tant qu'orthophoniste d'y être vigilant ; mais pour cela il faut être conscient de ces différents écueils. Ceci implique donc qu'il faut les connaître.

Dans une première partie nous tenterons de repérer ce qui se joue dans la relation orthophonique, celle-ci étant sous tendue par des éléments de la relation thérapeutique. Puis, nous nous pencherons sur les aspects du champ pédagogique. Et enfin nous nous intéresserons à une composante qui nous semble essentielle : le temps.

Au cours de la seconde partie, illustrée de cas cliniques, d'observations effectuées au cours de cette année ; mais également d'impressions ressortant de notre propre pratique ; nous essaierons d'analyser ce qui dans les attitudes et les positions des deux protagonistes crée cette relation et ce temps orthophonique particulier.

1^{ère} Partie :
LES APPORTS THEORIQUES

*“Tout devenir de pensée, tout avenir de pensée
est dans une reconstruction de l’esprit.”*

Bachelard

1-La relation orthophonique

1-1 La relation duelle

Au cours de la séance, l'orthophoniste et son patient sont en situation de face-à-face, pour Edmond Gilliéron, dans cette situation "*les échanges sont immédiats, de par l'importance du regard.*"¹ La psychanalyse a démontré que cette situation engendre un certain nombre de phénomènes, l'orthophoniste doit donc les prendre en compte. Mais attention son rôle ne sera en aucun cas de les analyser. Il devra en être conscient et veiller à ce que ces phénomènes soient également des moteurs du travail qui va être entrepris. Et pour que ces phénomènes puissent s'exprimer au cours des séances cela demande la mise en place d'un cadre et d'un contrat particulier, qui bien sûr auront été acceptés par les deux membres de la relation.

1-1-1 Le cadre et le contrat

Par la notion de cadre, nous entendons tout d'abord l'aspect matériel. En effet, le cadre s'établit par une régularité des séances, un horaire précis que chacun se doit de respecter, la disposition spatiale de la salle et autres éléments qui délimitent ce qui est interne ou externe au cadre thérapeutique. Bien sûr, différents aspects de ce cadre font suite à une conciliation entre le thérapeute et le patient, notamment en ce qui concerne les horaires. Ce n'est pas le thérapeute seul qui crée le cadre, mais il en définit les dimensions avec le patient. Et bien souvent, ce dernier viendra se confronter avec les limites, les frontières du cadre, comme le dit E. Gilliéron, "*la résistance du patient consistera à chercher à faire ressortir le thérapeute de sa neutralité et de sa position d'abstinence.*"²

¹ Mémoire d'Annie-Flore Mathias. *Le cadre orthophonique*. p.4

² Textes de base en psychologie. *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. p.128.

Le thérapeute se doit aussi de respecter un autre cadre : le cadre institutionnel, celui-ci étant bien évidemment différent si l'orthophoniste pratique en libéral ou en institution. Mais dans ces deux cas le rôle essentiel du thérapeute est d'être le garant des dimensions de ce cadre, il ne doit jamais y imposer sa volonté ou être dans une attitude dirigiste. Au contraire le cadre doit permettre au patient d'être acteur, d'être exécuteur de sa prise en charge. D'ailleurs pour Michèle Grossen et Bernard Kraus "*c'est de la confrontation et de la négociation entre ce qui relève d'une part des attentes des parents et de l'enfant, d'autre part de celles de l'orthophoniste, que peut surgir un véritable espace thérapeutique dans lequel chaque partenaire puisse se sentir sujet de la relation et acteur de la situation.*"³

Cet aspect du cadre, qui d'une certaine façon peut paraître rigide, est essentiel à certains patients. Le cadre offre ainsi des repères et permet de lever l'angoisse qui pourrait se créer, il confère aussi un sentiment de continuité à ce qui est vécu au cours des séances. Certaines règles du cadre sont quant à elles variables et se modifient au cours de la prise en charge, en fonction de l'évolution du patient. René Roussillon écrit au sujet de l'espace de rééducation que c'est "*un ensemble d'éléments solidaires entre eux et formant une espèce de contrat qui prend valeur de convention*"⁴, le cadre va s'étayer sur cette convention de départ.

Sur ce cadre, une relation de confiance va se construire entre les protagonistes. Pendant la séance, la parole doit être libre c'est-à-dire que le patient ne doit pas se sentir juger, au contraire la séance sera pour lui un moment privilégié, où il pourra exprimer toutes ses difficultés et où le thérapeute aura pour fonction de l'aider, de l'accompagner dans une remédiation adaptée de ses troubles. Pour que la confiance puisse s'établir, la parole du patient devra être protégée, c'est-à-dire que l'orthophoniste se doit de respecter ce qui se dit au cours des séances, et doit obtenir l'accord du patient pour pouvoir dévoiler ce qui s'y passe. L'orthophoniste ne doit jamais perdre de vue qu'il est soumis au secret professionnel. Ainsi le patient doit ressentir que dans cet espace qui lui est offert, il est en sécurité.

³ Textes de base en psychologie. *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes.* p.211.

⁴ Mémoire d'Annie-Flore Mathias. *Le cadre orthophonique.* p.11

A travers le cadre et le contrat, le projet et les objectifs thérapeutiques vont pouvoir s'établir. Mais pour que le patient puisse s'engager dans le projet thérapeutique, le contrat doit être réaliste et réalisable, c'est-à-dire que le patient doit en percevoir l'enrichissement qu'il pourra en tirer. En lui présentant les bénéfices possibles de la prise en charge, nous essaierons de faire émerger chez le patient le désir de s'investir et de s'approprier ce temps d'échange.

Pour conclure sur ce point nous tenons donc à souligner qu'il n'existe pas un cadre mais des cadres puisque une des règles de ce dernier est que le thérapeute doit s'adapter au sujet, à sa pathologie et à la façon dont il la vit.

1-1-2 La notion de transfert.

Un autre élément essentiel de la relation thérapeutique ou de toutes relations duelles, est la notion de transfert et implicitement de contre-transfert ; c'est-à-dire l'ensemble des déplacements affectifs et émotionnels inconscients mis en jeu dans toutes interactions. Mais pour que la relation puisse s'instaurer ces éléments doivent être porteur d'une valeur positive. Et c'est par ces déplacements positifs que cela fonctionne entre les protagonistes. Sans cette empathie alors le travail est vain et le patient ne se positionne jamais en tant qu'acteur du traitement. Il se joue quelque chose au cours des séances, comme le dit Geneviève Dubois "*reconnaître le transfert, c'est en percevoir la dynamique dans la relation thérapeutique, rester sensible, lucide sur les différents effets dont nous sommes l'objet au cours des séances...*"⁵ L'orthophoniste est donc conscient du transfert mais il ne travaille en aucun cas sur le transfert, ces phénomènes ne sont pas analysés ou objectivés. C'est le rôle du psychanalyste d'élaborer sur ces éléments avec le patient.

⁵ G. Dubois, J.P. Kuntz (1999) *Le sujet son symptôme et le thérapeute du langage*. p.42

Prendre en compte cette notion de transfert implique également de ne pas voir le patient comme un simple objet de traitement sur lequel on va imposer notre technique ; mais plutôt comme un “sujet” porteur d’un symptôme. Et comme tout sujet, celui-ci est porteur de désirs, de fantasmes qui vont venir se jouer au cours des séances. Seulement ils ne pourront s’exprimer que si un espace leur est offert et s’ils ne rencontrent pas de résistance de la part de l’interlocuteur. Et comme nous l’avons évoqué précédemment, notre rôle est donc d’aider le patient à se positionner en tant que véritable sujet de l’échange et donc de l’accompagner dans la remédiation de ce symptôme.

Une relation de transfert induit un contre-transfert, c’est-à-dire que la relation va entraîner chez le thérapeute des ressentis et des émotions. A ce propos, nous citons Jérôme Grondin pour qui *“une relation thérapeutique basée sur l’empathie doit se débarrasser, autant que se peut, des préoccupations narcissiques et du retentissement du pouvoir que donne le lien soignant-soigné. Il faut donc prévoir de pouvoir régler ses comptes avec soi-même en dehors de la relation.”*⁶ Cela implique donc que le thérapeute ait connaissance de son rapport à ses propres fantasmes.

1-1-3 L’espace intersubjectif et les silences

Au cours de la relation orthophonique un espace intersubjectif se construit et cet espace est essentiel puisqu’il va permettre à l’enfant de libérer sa parole. Cette parole pouvant être aussi bien verbale que non verbale. Cet espace est en général médiatisé par un jeu, un conte ou tout autre support. Sans espace, il y a fusion et donc le langage ne peut pas s’introduire. Le langage nécessite aussi qu’on lui cède un temps pour pouvoir s’insérer. Et c’est à nous en tant que professionnel d’aménager ces temps de silence dans lesquels le patient pourra donc prendre place, et pourra alors s’exprimer ; G.

⁶ Site internet de J. Grondin

Dubois l'exprimait sous ces termes “ *permettre à l'autre de prendre sa place de sujet nous conduit à nous décaler nous-même, à nous placer en retrait dans l'espace et dans le temps.*”⁷

Laisser une place au langage est élémentaire puisque c'est l'objet sur lequel et à travers lequel nous allons nous servir de notre technique, nous avons été formés pour cela. C'est à travers lui que l'on repère le fonctionnement de l'enfant. En effet le langage est ce qui permet la structuration de la pensée et donc de l'individu, ainsi Emile Benveniste disait “*c'est dans et par le langage que l'homme se construit comme sujet.*”⁸

Nous tenons à revenir sur cette notion de silence, pour en préciser la définition puisque nous évoquerons cette notion dans la deuxième partie. Tout d'abord, il est important de dissocier les silences “pleins” des silences “vides”.

Sous ces premiers, il est question des moments où l'enfant réfléchit, suite à une interrogation de notre part ou dans une situation de jeu. Ce sont des silences qui font partis de l'échange, de l'interaction. Il nous faut être vigilant à ces silences car pour certains enfants ils peuvent être source d'angoisse, alors que pour d'autres ils seront des moments de rêverie. L'expérience et la connaissance de l'enfant permettent d'évaluer la valeur de ces silences et donc de mieux les apprécier. Ces silences pleins sont donc soutenus par notre présence et comme nous le verrons plus en détail dans la deuxième partie, ils sont des éléments importants au cours de la prise en charge.

Les moments pendant lesquels l'orthophoniste ou l'enfant cherche un objet (un crayon, ou une feuille par exemple) sont ce que l'on a appelé les silences “vides”. Ce sont donc des moments plus ou moins longs qui viennent ponctuer la séance. L'enfant n'est donc pas stimulé. Ces moments ont leur importance puisqu'ils permettent et

⁷ G. Dubois, J.P. Kuntz. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*.p.40

⁸ M. Cifali. (1994). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*. p. 229

indirectement autorisent un temps de repos pour la pensée. Ce sont des moyens pour l'enfant de prendre un certain recul par rapport à ce qui vient de se produire au cours de l'échange. Ainsi, dans l'après-coup, des connexions et des liens peuvent se faire. Il est donc important d'alterner au cours des séances ces différents silences.

Il est à noter que l'enfant peut lui aussi être l'investigateur de silence par son comportement, il exprime ainsi quelque chose, une opposition ou un refus. Mais cela peut aussi venir signifier la présence d'un transfert négatif de l'enfant envers l'orthophoniste. Tout comme le fait que l'enfant n'ait aucun désir de se séparer de son symptôme puisque celui-ci lui apporte toute la jouissance nécessaire.

Par cette attitude il vient donc signifier à l'orthophoniste qu'il n'est pas le seul maître de ce silence. Et c'est aussi une façon de prendre position dans la prise en charge.

1-2 Le symptôme et la souffrance

Quand un enfant nous est adressé pour un bilan, c'est qu'il existe un trouble ou une difficulté dans les domaines du langage. Ce trouble peut être plus ou moins important et envahissant dans la vie de l'enfant, dans son évolution et donc dans la construction de sa personnalité. L'enfant se présente donc à nous avec un symptôme qui vient signifier quelque chose dans le rapport à l'Autre et dans le rapport au désir. Mais notre rôle n'est pas d'aborder la question du sens du symptôme, et nous n'avons pas à le rechercher. La relation orthophonique ne doit pas se substituer à une relation analytique. Face à ce symptôme, nous devons aider l'enfant à accéder à son propre langage, pour cela il devra passer par différentes étapes. Comme le dit G. Dubois "*L'enfant porteur de troubles du langage a en effet le plus souvent besoin d'exprimer un certain nombre de*

fantasmes, avant de pouvoir acquérir une liberté d'utilisation du langage."⁹ Ces fantasmes pourront s'exprimer dans les différentes activités vécues en séance.

Il peut exister différentes étiologies à l'origine d'un trouble (psychoaffective, instrumentale, fonctionnelle, organique ...). Celles-ci peuvent donc influencer notre façon de travailler, et orienter les objectifs fixés dans le projet thérapeutique. Cependant, nous nous adressons à un sujet et pas uniquement à son symptôme ; le danger est d'enfermer l'enfant dans cette position univoque, de lui coller une certaine étiquette et de le restreindre à celle-ci. En tant qu'orthophoniste, dans tous les cas, nous nous devons d'accueillir ce qui vient faire symptôme et donc la souffrance qui peut également l'accompagner. Celle-ci peut s'exprimer de différentes façons : agressivité, inhibition, troubles du comportement ; et peut aussi engendrer une grande angoisse chez le patient. Notre façon d'accueillir ou d'écouter le sujet et son symptôme passe par le filtre de ce que nous sommes et de ce que nous savons 'théoriquement' sur ce qui amène l'enfant en consultation. C'est d'ailleurs ce qui fait que la prise en charge orthophonique n'est pas une cure analytique.

Le symptôme est objectivable. En effet, nous avons à notre disposition de nombreuses batteries de tests afin de connaître et de quantifier les difficultés de l'enfant. Il s'agit en général de situer l'enfant par rapport à sa classe d'âge, de mettre en avant un certain type de fonctionnement. Des batteries de tests, dont l'objet est le langage écrit permettent, notamment de connaître le type de voies mises en place dans la lecture. Mais le bilan d'un enfant ne doit pas se réduire aux résultats de ces tests, l'observation clinique de l'enfant ne doit pas être mise de côté. Cet aspect qualitatif ne doit pas être négligé, il est nécessaire à notre compréhension de l'enfant. Comme nous l'avons évoqué pour essayer de comprendre son fonctionnement, mais aussi la façon dont il se situe dans la relation à l'autre et la manière dont il vit avec son symptôme.

Le symptôme peut engendrer une souffrance plus ou moins grande ; celle-ci n'est pas proportionnelle au degré de gravité du symptôme. Elle est totalement subjective et dépend de la façon dont l'enfant vit avec son symptôme, mais aussi de la

⁹ G. Dubois (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. p.42

manière dont il est perçu et vécu par l'entourage : à la maison ou à l'école. Les images qui sont renvoyées à l'enfant ont leur influence sur le ressenti du symptôme. L'enfant se construit dans le regard de l'autre et tout d'abord dans le regard de la mère.

Autour de ce dernier, il se crée donc toute une dynamique de représentations et l'orthophoniste ne doit jamais oublier que le symptôme fait partie d'une dynamique complexe. Un patient n'est jamais seul, il est inscrit dans une histoire familiale, plus ou moins complexe, qui lui a été plus ou moins dévoilée. A ce propos, nous citons Maud Mannoni *“le langage dessine un système où les mots prennent une place dans un certain ordre. Il en va de même pour la notion de parenté, le sujet se situe dans une lignée. La place qu'il y occupe suppose un certain rapport aux différents termes de ce système.”*¹⁰ Sans oublier que l'enfant peut aussi avoir une place particulière au sein d'une fratrie.

L'enfant a une histoire qui lui est propre au travers de laquelle il aura élaboré différentes représentations. Représentations des adultes, des enseignants et peut-être représentations du monde médical ou paramédical, cela dépend de son parcours. Nous devons donc lors de notre travail prendre en compte la Vérité du patient, mais également le fait que cette Vérité est en constante élaboration. Et si l'enfant nous le demande nous pouvons essayer de l'aider à élaborer, à répondre à certaines interrogations qui n'ont toujours pas trouvé de réponses.

Dans les cas où le symptôme engendre une grande souffrance chez l'enfant, nous devons écouter et créer un espace d'accueil de cette souffrance. En tant que thérapeute on ne devra pas se sentir agressé par le trouble de langage, mais on devra savoir l'accepter et le respecter. Pour Roland Vallée, *“le thérapeute n'est pas là pour assumer les détresses de l'enfant, mais pour lui donner les moyens d'expression qui vont lui permettre d'atténuer ses conflits.”*¹¹ Par le travail qui va être mis en place au cours de la prise en charge nous allons aider l'enfant à accepter ce symptôme, et l'accompagner dans le détachement de celui-ci.

¹⁰ M. Mannoni. (1965). *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*. p.52.

¹¹ R. vallée. (1995). *L'intervention rééducative dans l'espace du langage*. p.92

Par sa position d'accueil de la souffrance, le thérapeute pourra alors aider son patient à mettre à jour ce symptôme. Comme le dit Françoise Estienne *“l'objectif thérapeutique ne sera jamais de supprimer un symptôme, de l'arracher, de le vaincre mais de le regarder en face, d'inviter la personne à dialoguer avec celui-ci pour le comprendre, comprendre son bien fondé, sa place, évaluer les avantages et les inconvénients.”*¹²

Pour autant, quand la souffrance est trop envahissante ou engendre de trop fortes angoisses, une prise en charge pédo-psychiatrique peut être envisagée, en préambule ou en parallèle au traitement orthophonique.

Comme nous l'avons déjà dit, le symptôme est pris dans une dynamique relationnelle. Nous pouvons donc aussi être face à une forte souffrance parentale, elle relève souvent d'une blessure narcissique ou d'une forte culpabilité face aux difficultés de leur enfant. Souvent, elle peut également faire ressurgir des souvenirs quant à leur propre enfance et notamment leur rapport au désir d'apprendre. M. Mannoni écrit à ce sujet *“l'enfant que l'on m'amène, est lui aussi, situé dans une famille, il porte le poids de l'histoire de chacun de ses parents.”*¹³

Devant les difficultés de leur enfant, les réactions parentales peuvent être variables. Certains parents nient totalement le symptôme, ils ne veulent pas le reconnaître ; alors que d'autres parents se sentent coupables de ce qui arrive et remettent en cause leur éducation. Toucher au symptôme de l'enfant peut avoir des répercussions sur la structure familiale, il peut remettre en cause l'équilibre de celle-ci. Il arrive parfois que les parents interrompent la prise en charge, du jour au lendemain l'enfant ne vient plus aux séances. Dans tous les cas, il est encore une fois important d'entendre cette souffrance parentale, parfois une guidance ou un accompagnement parental peut être proposé. Celui-ci ne devant pas être réalisé sur un temps de séance. Avec les parents, une “alliance thérapeutique” doit s'établir, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas percevoir l'orthophoniste comme un rival ou comme un concurrent affectif ; mais plutôt comme un partenaire dans le développement de l'enfant.

¹² F. Estienne. (2002). *La rééducation du langage de l'enfant*. p.6

¹³ M. Mannoni. (1965). *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*. p.53.

1-3 Les questions de demande et de désir

Ces deux éléments sont imbriqués et il est important de les dissocier. Le fait qu'il y ait demande engendre de façon plus ou moins consciente qu'il y ait un désir. Celui qui porte la demande et la soumet à un destinataire a donc des attentes en retour. Toute demande est destinée à un interlocuteur, celui-ci dépend des représentations construites par le patient, à propos de son trouble ou à propos du rôle de l'interlocuteur. Dans le cas de troubles de langage ou de logicomathématique, le désir se situe au niveau de la "réparation", du rattrapage du retard et donc d'un retour à la norme.

Si "*l'écoute de la demande n'est pas réellement centrale dans le champ pédagogique*"¹⁴, il en est tout autre dans le champ thérapeutique. La demande est un élément fondamental autour duquel s'organise la consultation, et le professionnel se doit de l'analyser et d'en dégager le véritable sens. Selon le dictionnaire d'orthophonie la demande correspond à "*l'ensemble des motivations et des attentes du patient que l'orthophoniste cherche à connaître lors du bilan.*"¹⁵ Seulement tout enfant qui se présente dans un cabinet n'est en général pas l'initiateur de la demande, celle-ci émane soit des parents, de l'enseignant ou encore du médecin. L'enfant en est évidemment l'objet. Il est donc nécessaire de repérer ce qui se cache réellement sous toute demande.

Bien sûr, au premier plan on est face à un trouble de langage mais derrière ce symptôme, ce peut être une problématique beaucoup plus complexe qui se joue. Dans tous les cas, nous nous devons d'entendre et de recevoir cette demande mais nous nous devons aussi de nous assurer que celle-ci appartient bien à notre champ de compétences. Dans le cas contraire, nous pouvons orienter le patient et sa famille vers le professionnel qui semble être le plus à même de répondre à cette demande, le risque étant de rompre la démarche de soin de la part des parents. Nous devons donc parfois accepter cette demande et y répondre. "*Le symptôme peut alors être considéré comme un médiateur relationnel au travers duquel certains aspects psychologiques peuvent être abordés, non*

¹⁴J. Filloux (1996) *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école* e.p.180

¹⁵ Dictionnaire d'orthophonie. (2004).

pas de façon explicite mais implicite. L'important dans le hic et nunc de la consultation ne concerne pas tant les significations que l'intervenant, de son point de vue, attribuée au symptôme, que l'espace de dialogue qui est ouvert par le symptôme."¹⁶ Selon M. Grossen et B. Kraus, l'essentiel est donc que par son intervention, l'orthophoniste offre une place à un discours sur ce symptôme. Et ce symptôme sera entendu d'une façon particulière par l'orthophoniste, la réponse proposée passant par ce qu'il est.

La demande est un élément qui se transforme aussi au cours de la prise en charge. M. Grossen écrit à ce sujet que *« la transformation de la demande résulte, non pas d'une analyse de la demande » du patient selon les termes habituels du point de vue clinique, mais d'un processus de coordination entre la demande du patient et du psychothérapeute.*"¹⁷ Pour cet auteur, il est à prendre en compte que le thérapeute construit une contre-demande face à la demande du patient ou de la famille. La demande est donc un objet de conversation, qui se construit dans la rencontre des protagonistes de la relation.

En fonction de l'évolution de l'enfant, et de la vitesse de cette évolution, les parents peuvent avoir de nouvelles attentes et ces attentes peuvent ne plus correspondre à ce qui est proposé par l'orthophoniste. Elles peuvent également être irréalistes étant donné les capacités et le fonctionnement de leur enfant. A travers cette notion de demande on voit apparaître la notion de fin de traitement, nous devons savoir dire non à toute poursuite de traitement malgré la pression que la famille peut nous faire subir, ou malgré l'attachement que l'on peut porter à un enfant. Nous ne devons jamais assimiler la demande à un besoin. Et il est évident que la fin du traitement se fait avec l'accord de l'enfant avant tout.

Certains enfants ne savent pas pourquoi un bilan a été demandé et ils ne savent donc pas pourquoi ils se retrouvent assis dans le bureau de l'orthophoniste. En expliquant notre fonction, notre rôle et notre façon de travailler à l'enfant, nous pouvons essayer de faire émerger une demande chez lui. Celle-ci sera sienne et sera une première démarche dans son implication au cours des séances. Sa demande pouvant aussi évoluer

¹⁶ Textes de base en psychologie. *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes.* p. 207.

¹⁷ Op. cité p.171.

au cours de la prise en charge. Mais il peut arriver que l'enfant ne désire pas voir disparaître son symptôme, il peut ne pas y être encore prêt. Une nouvelle fois nous soulevons ici la notion de jouissance du symptôme.

Cette attitude peut aussi être une façon de marquer son opposition face au désir de ses parents. *“Pour qu'un enfant ‘apprenne’, il faut qu'il en ait le désir, or rien ni personne ne peut obliger quelqu'un à désirer.”*¹⁸ Par ces propos Anny Cordié exprime à quel point il est nécessaire que l'enfant ressente le désir d'apprendre pour pouvoir poursuivre ses apprentissages. Ce désir d'apprendre doit donc être réactivé, et à travers le jeu, l'orthophoniste pourra réintroduire de la curiosité et du plaisir, éléments moteurs du désir.

Le thérapeute a aussi des désirs, et comme le souligne Gwennan Bozec *“il faut prendre conscience de ses propres désirs, de ses propres fantasmes pour être capable de les maîtriser dans la relation thérapeutique. Dans cette relation ; c'est le patient qui vient signifier son désir et non l'orthophoniste.”*¹⁹ G. Bozec exprime donc deux éléments ; le premier est que si l'orthophoniste ne reconnaît pas ses désirs, il ne peut pas les contrôler et ainsi les contenir. Le second élément reprend les propos d'A. Cordié, en effet, le rôle de l'orthophoniste n'est pas de faire adhérer le patient à ses propres désirs ou de placer son désir à la place de celui de l'enfant. Mais au contraire, sa fonction est bien d'aider le patient à faire émerger son propre désir ou au moins de le susciter. Il s'agit d'insuffler à l'enfant l'envie de changer, en lui révélant ses capacités. Et en lui offrant le temps et l'espace de reprendre confiance en lui.

Comme nous l'avons dit précédemment, c'est à travers le jeu que le thérapeute va accompagner l'enfant dans cette démarche, va lui proposer un lieu d'expression. Le thérapeute étant un partenaire à part entière de ses jeux. Dans un premier temps, le thérapeute peut user de séduction pour aider l'enfant à s'introduire dans l'activité et pour lui proposer sa technique. Mais il est néfaste que la relation se construise à long terme sur ce registre. Nous devons être le plus franc et le plus naturel possible face au patient. A ce sujet, R. Vallée écrit : *“ le mode ludique, avec les plus jeunes surtout, ne*

¹⁸ Anny Cordié (1993). *Les cancrs n'existent pas. Psychanalyse d'enfants en échec scolaire.* p.27

¹⁹ Mémoire de G. Bozec (2004) *La distance corporelle en orthophonie.* p. 79

doit pas entrer dans l'ordre de la séduction. Il n'est pas question en effet, de séduire l'enfant mais de lui permettre de vivre totalement ce qu'il a envie de vivre avec nous, de l'accompagner dans ce vécu, à travers une relation la plus naturelle possible."²⁰ Une relation basée sur la séduction engendre une relation affective, celle-ci est dangereuse puisque l'enfant va imiter et s'identifier à son thérapeute, alors que ce dernier a pour objectif d'autonomiser l'enfant.

1-4 Place et position par rapport au savoir.

A travers leur demande, les patients nous attribuent donc un certain savoir, des connaissances théoriques et techniques à propos des rouages du langage et de ses différents troubles. Ils sont donc en attente de cette réponse technique. Seulement, face à l'enfant nous sommes avant tout en situation d'écoute, comme le dit G.Dubois "*c'est se placer dans une position de non-pouvoir et de non-savoir sur l'autre, car l'autre à tout à nous apprendre si nous savons être disponibles, prêts à nous laisser surprendre et étonner.*"²¹ Pour comprendre l'enfant et entendre sa Vérité nous devons donc nous positionner sur le même plan que lui. Chacun à quelque chose à apporter à l'autre et c'est à travers les échanges et les activités que ce savoir est transmis.

Le thérapeute suspend donc son savoir pour se mettre à la hauteur de l'enfant, afin de laisser une place et d'instaurer une distance pour que le patient puisse s'introduire. Ainsi, l'orthophoniste doit savoir se placer en retrait dans l'espace et dans

²⁰ R. Vallée (1995) *L'intervention rééducative dans l'espace du langage*. p.51

²¹ G. Dubois, J.P. Kuntz. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. p.23

le temps. Ce recul nous permet d'observer l'enfant au niveau de son comportement moteur, relationnel et cognitif. Et ainsi de mieux comprendre son fonctionnement afin de trouver la voie qui lui semble la plus adaptée. Il est important de soutenir l'enfant dans l'organisation de sa pensée, dans la connexion de ses connaissances. Mais le patient ne doit pas s'identifier ou imiter le thérapeute, sans quoi il ne prend pas son autonomie. Si la relation devient symétrique cela peut générer une trop forte angoisse chez le patient, celui-ci ne se sent plus soutenu par le thérapeute comme il devrait l'être mais dans une relation d'égal à égal.

La relation entre le patient et l'orthophoniste est donc asymétrique, mais l'orthophoniste doit savoir se mettre dans une position basse face à son patient. Nous entendons ici qu'il est intéressant de reconnaître que nous ne sommes pas tout-puissant et que nous sommes également des êtres manquants. Et par cette position basse, nous allons ainsi créer cette asymétrie.

Nous ne transmettons pas un savoir à l'enfant, mais nous l'aidons à construire son propre savoir. A ce propos, Michèle Bacquet et Bernadette Gueritte-Hess écrivent *“ce n'est ni en commentant, ni en expliquant, ni en montrant, ni en voulant prouver que nous amènerons l'enfant à concevoir l'évidence. C'est ce qui distingue l'approche didactique de l'enseignant de celle du rééducateur qui doit créer d'autres voies. (...) Mais deux démarches sont à exclure : donner la réponse et porter un jugement de valeur systématique sur la réponse qu'elle soit juste ou fausse.”*²² Comme l'expriment ces auteurs, c'est par notre comportement, nos interrogations ou nos silences, que nous allons inciter l'enfant à réfléchir. A travers ces attitudes, nous allons pouvoir construire notre savoir sur l'enfant, en essayant de comprendre sa façon de fonctionner. Pour compléter les propos de ces auteurs, nous citons Brigitte Roy pour qui *“ Il ne s'agira pas d'apprendre à lire, à écrire, à compter, mais de donner les moyens d'apprendre.”* Selon elle *“il ne s'agira pas d'apprendre les règles – les enfants les connaissent d'ailleurs déjà – mais de les conscientiser en y ajustant un sens, une nécessité, un rappel évocateur et facilitant (...).”*²³

²²M. Bacquet & B. Gueritte-Hess. (1996). *Le nombre et la numération*. p.53-54

²³ B. Roy. *Ma conception de l'orthophonie*. Site internet.

Nous nous donnons bien évidemment des objectifs thérapeutiques, mais quand une séance commence nous n'en connaissons pas le contenu, puisqu'il va s'élaborer avec l'enfant au cours de la séance, en fonction de ses envies, de ses choix. Notre rôle étant de le soutenir et de respecter ses choix. L'orthophoniste est donc en constante adaptation et création face à un enfant puisqu'il ne doit pas perdre de vue son projet thérapeutique. Ce type de prise en charge demande donc au professionnel d'analyser dans l'après-coup ce qui s'est joué au cours de la séance. De plus, c'est l'enfant qui rythme la séance en fonction de son évolution, de sa façon de penser. Comme nous l'avons déjà exprimé, on accompagne l'enfant, de ce fait, on ne le précède pas. Nous ne sommes pas soumis à une échéance scolaire, à des impératifs temporels. Bien sûr, les parents sont en attente d'une certaine forme de résultats, mais il est nécessaire de laisser le temps à l'enfant et surtout, il ne faut pas faire peser sur lui cette pression. Nous ne sommes donc pas dans une attente spécifique face à l'enfant, au contraire de l'institution scolaire qui est en attente d'un fonctionnement correct et normal.

L'échange ne s'effectue pas toujours de façon formelle au bureau, au contraire il est intéressant de varier les situations ; assis sur un tapis, debout Ceci est même nécessaire avec certains enfants surtout pendant les premières séances. Il est aussi bénéfique pour la reconstruction de l'estime de soi, de leur montrer que nous avons également des faiblesses, que nous aussi nous pouvons nous tromper. Nous ne sommes pas détenteur de la "bonne parole". Il faut utiliser l'espace et essayer de surprendre l'enfant.

Par les différentes attitudes et positions que nous venons de citer, nous constatons donc que le thérapeute contourne le symptôme. A ce sujet, je cite A. Cordié *"il faut donc attendre, ne pas s'intéresser directement au symptôme, ne pas 'l'attaquer de front', mais se rappeler que c'est un épiphénomène, le signe d'un mal-être plus profond du sujet."*²⁴ Selon l'auteur, quand le thérapeute aborde le symptôme par le symptôme, il risque de se fourvoyer dans le *"piège pédagogique."*²⁵ Mais il risque surtout de cristalliser d'autant plus le symptôme.

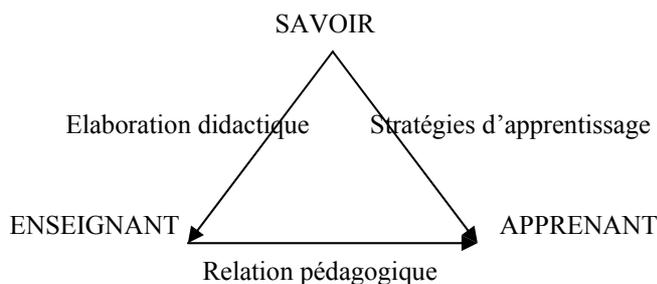
²⁴ A. Cordié. (1993). *Les cancren n'existent pas. Psychanalyse d'enfants en échec scolaire.* p.55

²⁵ Op. cité.

2- Qu'en est-il de la pédagogie ?

En classe, l'enseignant s'adresse à un groupe, la relation par cet aspect est donc différente de la relation thérapeutique. Mais de plus en plus, les textes officiels de l'Education Nationale visent une prise en compte des individualités dans les apprentissages et les difficultés scolaires. *“Face à un public de plus en plus divers et qui, plus tard, doit choisir parmi des voies différentes de formation, l'école doit, très tôt, prendre en compte et développer la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs fixés par les programmes.”*²⁶ Les enseignants doivent donc essayer de respecter les rythmes de chacun, faisant en sorte que chaque élève puisse développer et exprimer sa personnalité. Cette conception de l'enseignement est notamment mise en avant dans les pédagogies nouvelles dites actives.

En situation d'apprentissage, des interactions complexes s'établissent entre les pôles du triangle pédagogique :



Dans leur ouvrage La relation pédagogique, les auteurs font référence à Jean Houssaye. Selon lui, *“la relation pédagogique est une relation à trois dimensions : le maître, l'élève et le savoir. Il ajoute qu'il existe trois modes de relation. Quand le professeur investit davantage le savoir que l'élève, il enseigne. Quand le professeur*

²⁶ Les nouveaux programmes. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*. p.47

*attache plus d'importance à l'élève qu'au savoir, on se situe dans une logique de formation. Lorsque l'élève investit le savoir, il est dans l'apprendre.*²⁷

Nous allons donc dans un premier temps essayer de comprendre ce qui se joue dans la relation pédagogique, puis nous nous interrogerons sur les places de chacun face au savoir. Enfin, nous nous pencherons sur la notion de faute, avant d'aborder ce qui peut être à caractère pédagogique en orthophonie.

2-1 Au niveau de la relation

La relation qui lie l'enseignant à sa classe est dépendante du rôle qui est assigné à l'enseignant. Celui-ci est chargé par la société et l'institution qu'il représente de transmettre un savoir à ses élèves afin de former de futurs citoyens. Pour Marcel Postic, *“la relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs.”*²⁸ Par sa place centrale dans la classe, l'enseignant assure la cohésion du groupe et en permet ainsi l'évolution et la progression dans les apprentissages. L'enseignant doit apporter une certaine somme de connaissances à ses élèves, tout au long de l'année scolaire. Toutefois, l'Education Nationale encourage de plus en plus le fait que l'élève construise ce savoir, c'est-à-dire que l'élève devienne acteur de ses apprentissages. Ainsi, l'autonomisation et la responsabilité des élèves sont mises en avant au sein des classes.

²⁷ R. Hess, G. Weignand (1994) *La relation pédagogique*. p. 70

²⁸ M. Postic. (1994). *La relation éducative*. p.22

Malgré cette nouvelle position didactique, l'enseignant est astreint à suivre les programmes officiels fixés par l'Education Nationale, et ses élèves doivent avoir acquis un certain nombre de connaissances pour pouvoir passer dans la classe supérieure.

Au sein de la classe, nous pouvons distinguer trois niveaux de relation. Tout d'abord le niveau des interactions entre l'enseignant et le groupe, ensuite le niveau des échanges entre un élève et ses pairs, enfin le niveau de relation entre l'enseignant et un élève en particulier. Ainsi un transfert peut s'installer entre le maître et chaque élève, bien qu'il n'existe pas de véritable relation duelle ; le reste de la classe est toujours présent. Dans ce cas, bien entendu, il ne s'agit pas d'une relation de transfert telle qu'elle est vécue entre un analyste et son patient, puisque l'enseignant ne travaille en aucun cas avec et sur ce transfert. A ce propos, dans son ouvrage Janine Filloux cite J.P. Valabrega *“ni la revendication du don, ni celle de l'amour ne sont réservées à l'analyse, pas plus que le transfert lui-même, qui selon la juste remarque de Freud, se produit partout mais ne trouve que dans la situation analytique les conditions favorables à sa reconnaissance, son développement, son étude, son mode de traitement et quand besoin est, aux modifications possibles de ses agencements...”*²⁹

Mais, comme dans toutes relations entre des êtres humains, dans la relation pédagogique, des affects et des émotions vont intervenir et être véhiculés. Cet aspect de la relation est plus ou moins conscient pour l'enseignant comme pour l'élève. Et le rôle de l'enseignant n'est en aucun cas de les analyser, il se doit d'être le plus neutre possible au niveau de ses ressentis à l'égard de ses élèves. En effet, lorsque l'enseignant note ou écrit des appréciations à propos d'un élève, il doit éviter d'y introduire toute subjectivité.

De son côté, l'élève crée tout un ensemble de représentations sur l'école en fonction de ses différentes expériences vécues. Il construit des images sur son enseignant, celles-ci ayant une grande influence sur son travail et sur son désir de progresser. En effet, l'identification au maître a une influence positive sur l'investissement de l'élève dans ses apprentissages. Mais l'élève se crée aussi des

²⁹ J. Filloux. (1996). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. p. 342

représentations sur lui-même dans son rôle d'élève et nous savons à quel point ce que l'enseignant renvoie à l'enfant a une importance dans la construction de sa représentation d'élève. En cas d'échec, il se peut que certains élèves entretiennent cette position par leur comportement, ils se complaisent dans le rôle du cancre ; alors qu'ils sont tout à fait capables d'apprendre. Mais ils ne font que renvoyer l'image qu'on leur projette.

La classe est une structure particulière qui involontairement est différenciatrice. Certains auteurs emploient l'expression "la classe classe les enfants." Ainsi les élèves sont inconsciemment positionnés dans des places virtuelles, seulement ils vont intérioriser ce statut scolaire, ce qui a une influence sur leur rapport au savoir et à l'enseignement, et à plus grande échelle sur leur place d'individu au sein de la société.

Dans la relation pédagogique, il se tisse donc tout un réseau de représentations qui influe sur le désir de savoir et donc d'apprendre de l'élève. Et comme le dit J Filloux, "*sans implication affective, l'acte pédagogique sombre dans le vide et l'inertie.*"³⁰

2-2 Et le savoir ?

Dans l'histoire de l'école et de la didactique, la place et les positions des acteurs de la relation ont beaucoup évolué. Le regard sur l'enfant s'est transformé, il n'est plus considéré comme un 'vase vide' que l'on doit remplir. Pour apprendre l'enfant a besoin de passer par des étapes de reconstruction de ce savoir. Ce changement de perspective a

³⁰Op. cité p.318

donc entraîné un certain nombre de bouleversements au niveau de l'aménagement des classes mais aussi au niveau des pédagogies mises en place.

Tout d'abord, l'espace et l'organisation dans la classe ont changé ; un élément important est la disparition de l'estrade. Pour J. Filloux, l'estrade permettait une *“verticalisation de la relation”*, plus loin, l'auteur ajoute que cette *“différence de position est nécessaire au rapport pédagogique.”*³¹ Bien que l'estrade ait disparu, cette différenciation des positions est toujours présente. Le maître se place en détenteur d'un savoir qu'il doit transmettre à chaque élève, d'une certaine façon l'enfant doit donc se soumettre aux exigences de l'enseignant, et plus largement de la société. Daniel Calin écrit à ce propos qu'*“éduquer ne peut être régulé et fondé que par la volonté de transmettre un héritage et d'inscrire dans un ordre social.”*³²

Cet auteur introduit, dans ce rapport au savoir qui se construit entre les protagonistes de la relation pédagogique, la variable de contrainte. En effet, selon lui, *“éduquer n'est contraindre que dans la mesure où celui sur lequel s'exerce cette contrainte peut l'intérioriser, afin de construire la « maîtrise de soi » qui lui permettra d'accéder à l'autonomie (...).”*³³ Cette remarque implique donc que les élèves doivent posséder différentes capacités afin de faire leur les connaissances apportées par le maître.

C'est donc dans tous les cas l'enseignant qui propose et qui oriente les élèves vers les notions qu'ils doivent acquérir. Ainsi comme l'écrit M. Postic *“l'enseignant dirige le dialogue en fonction de son objectif. Compte tenu de la représentation qu'il se fait du savoir des élèves, il conçoit les différentes étapes que les élèves doivent franchir avant d'atteindre l'objectif.”*³⁴ L'enseignant se situe donc plutôt dans une attitude dirigiste face aux élèves. Le courant actuel étant, comme nous l'avons évoqué précédemment, de responsabiliser et d'autonomiser de plus en plus les élèves dans leurs apprentissages.

³¹ Op.cité p.29

³² Site internet D. Calin

³³ Op. cité

³⁴ M. Postic. (1994). *La relation éducative*. p.138

D'une certaine façon, l'élève est donc dans une position d'exécutant, de répétiteur ou encore d'imitateur de la 'bonne' parole. Il doit s'approprier les connaissances que l'instituteur distribue et cela passe par la pratique de nombreux exercices afin de mettre en place des automatismes. Le maître est en quelque sorte le porteur de la parole magistrale, ainsi comme le prétend J. Filloux qui soutient qu'*“on ne peut apprendre que de quelqu'un qui sait plus que nous et qui nous est supérieur.”*³⁵ Cependant, une place de plus en plus importante est laissée à l'expression personnelle et à la créativité, la parole de l'enfant est donc de plus en plus prise en compte. L'objectif pour lui étant de se situer le plus possible dans la norme attendue, de progresser dans les différents apprentissages et dans le développement de sa personnalité au sein du groupe. Même si une place plus importante est donnée à la parole de l'élève, l'enseignant reste au centre de la relation, il est le régulateur des échanges. Selon J. Filloux *“L'acte d'échange se constitue sur une asymétrie, un rapport du supérieur à un inférieur.”*³⁶ Et M. Postic complète cette affirmation par *“le caractère asymétrique du dialogue éducatif est inhérent à la situation.”*³⁷

Ces auteurs mettent également en avant que la relation pédagogique n'est possible que par cette différence de position, celle-ci fait partie du contrat qui lie les protagonistes. Le désir d'apprendre de l'élève naît de ce supposé savoir qu'il assigne au maître, et ce dernier devient le tuteur, le support au savoir de l'élève. Par les méthodes qu'il va mettre en place et la dynamique qui va se créer dans la classe, l'enseignant va tenter de maintenir ce désir d'apprendre chez ses élèves.

³⁵ J. Filloux. (1996). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école.* p.279

³⁶ Op. cité p.313

³⁷ M. Postic. (1994). *La relation éducative.* p.175

2-3 La notion de faute

Comme nous avons pu le constater, la parole de l'enfant n'a pas la même valeur dans le champ pédagogique et thérapeutique. En effet, elle n'a pas la même place et elle est entendue différemment dans ces deux champs. La même remarque peut être formulée en ce qui concerne la notion de faute. En général, elle est pointée du doigt par l'enseignant et le monde scolaire. Nous pouvons nous appuyer sur l'exemple bien connu de la faute d'orthographe, et nous ne pouvons pas ignorer à quel point elle est stigmatisée et à quel point elle stigmatise les enfants.

Au cours de son développement, et plus particulièrement en ce qui nous concerne au cours du développement du langage, l'enfant va commettre des fautes. Pour la théorie de la médiation, c'est par une démarche adultocentriste que l'on a l'habitude de décrire la faute, c'est-à-dire que l'adulte a systématiquement tendance à comparer les productions de l'enfant aux siennes. Et selon cette théorie, les fautes de l'enfant peuvent être classées dans deux registres : la généralisation et la fausse coupe. L'observation de ces fautes (toujours selon le sens de la théorie de la médiation) permet de noter certaines capacités de l'enfant et notamment des capacités de logique. L'enfant est capable de plaquer des règles qu'il a pu reconnaître, sur d'autres formes langagières. L'enfant joue donc avec le langage, ceci donne donc lieu à la création de nombreux néologismes. Ces fautes ne sont pas pathologiques et permettent justement de constater un fonctionnement cohérent de l'enfant. A propos de ces fautes, A Cordié pense que *“les mots des enfants sont des erreurs d'interprétations involontaires et non des mots d'esprit comme on voudrait parfois le croire.”*³⁸ Nous tenons à préciser que nous entendons ici la notion de faute comme la décrit la théorie de la médiation c'est-à-dire comme une capacité de logique et même d'analogie.

D'ailleurs les enseignants sont maintenant invités à analyser les erreurs, tenter de comprendre le fonctionnement de certains élèves pour améliorer leur enseignement et pour venir en aide aux élèves en difficulté. Cette évolution est marquée par l'abandon

³⁸ A. Cordié. *Malaise chez l'enseignant*. p.377.

du terme de faute dans le milieu scolaire. Toutefois, l'erreur continue à stigmatiser les élèves car elle est ce qui différenciera l'élève en réussite de l'élève en difficulté. Malheureusement, il semble que l'erreur reste taboue à l'école car elle renvoie non seulement aux difficultés des élèves mais aussi à l'échec de l'enseignant.

Tout au long de sa scolarité, l'enfant va donc se confronter à cette notion de faute, mais cette fois elle prend une certaine valeur car elle est porteuse d'une certaine gravité et donc inconsciemment elle introduit aussi la notion de jugement. En effet une des façons d'évaluer les enfants est de noter et donc de mettre en avant la faute ou l'erreur. C'est à travers les répétitions et le nombre de fautes que l'enseignant évalue les apprentissages de l'élève, soit en terme de compétences acquises ou non acquises, soit en terme de notes. La faute permet donc de situer l'élève par rapport à l'ensemble de la classe, par rapport à des attentes institutionnelles, mais aussi par rapport à la norme, et donc à l'usage formel. Bien que certains enseignants soient passés d'une évaluation en terme de notes à une évaluation en terme de compétences, l'erreur reste répréhensible car c'est elle qui sanctionne l'acquisition ou la non acquisition d'une compétence et plus globalement le passage au niveau supérieur.

Pour l'orthophoniste, il ne s'agira plus alors de faute, mais plutôt d'erreur, relevant d'une particularité de fonctionnement ou de raisonnement. En effet, à travers ses erreurs, l'enfant nous éclaire sur son rapport au langage, sur les stratégies qu'il met en place. Ainsi l'enfant nous prouve justement qu'il fonctionne mais d'une manière qui lui est propre ; qu'il est capable d'analogie, de se créer des règles plus ou moins performantes dans son appréhension et dans sa compréhension du monde qui l'entoure. Le rôle de l'orthophoniste est de repérer s'il existe une certaine régularité ou non dans les productions de l'enfant. Ce fonctionnement particulier met aussi en avant une certaine créativité de la part de l'enfant. Comprendre et percevoir cette façon de penser spécifique est essentiel pour l'orthophoniste, puisque c'est à partir de cela que s'établissent le projet et les objectifs thérapeutiques.

Au cours des séances, la faute est donc tolérée et accueillie. Elle est même parfois souhaitable car elle va être la base de notre démarche. Elle est le pilier pour comprendre le cheminement de l'enfant. Avec lui on tentera d'analyser ce qu'il a fait, ce qui s'est passé dans son esprit. Et à partir de cette réflexion, on tentera d'orienter l'enfant. Par cette position nous tentons de redonner confiance à l'enfant, de l'aider dans sa reconstruction de son estime personnelle.

De plus, l'orthophoniste tient compte du développement de l'enfant, de son rythme et il peut arriver que les exigences fixées dans le monde scolaire ne soient pas réalisables par les enfants. Ils ne possèdent pas encore les capacités physiologique ou neurologique pour pouvoir intégrer un certain type d'apprentissage. Dans ce cas la faute peut être assimilée à un manque de maturité de la part de l'enfant.

2-4 Et en orthophonie ?

Le pédagogue, selon le dictionnaire historique de la langue française, est celui qui conduit, qui mène les enfants. Il est donc chargé de l'éducation et de l'instruction des enfants. Il en ressort donc que la relation pédagogique est en premier lieu la relation qui se tisse entre l'enseignant et l'élève. Seulement, dans la vie quotidienne, et plus précisément à propos des discours politiques actuels, des expressions telles que "faire preuve de pédagogie" ou alors "être pédagogue" sont de plus en plus utilisées. L'acception première du terme est alors quelque peu galvaudée ; puisque ces expressions permettent de décrire la qualité particulière de savoir expliquer ou vulgariser certaines notions afin de les transmettre. Dans le langage courant, adopter une

attitude pédagogique n'est donc plus exclusif à la classe, et cette position peut aussi être prise en dehors de ce lieu privilégié. En effet, certains orthophonistes dans leurs attitudes et leurs façons d'être face aux enfants vont parfois prendre cette attitude à caractère pédagogique.

Nous tenons à préciser que les propos à venir n'incluent pas forcément des enfants dont les pathologies sont d'origine instrumentale ou en lien avec un déficit intellectuel.

Tout d'abord, nous tenons à évoquer les premières séances au cours desquelles vont se dérouler le bilan. Cette première rencontre avec l'enfant peut alors ne pas avoir la même fonction selon que l'on se situe dans une attitude pédagogique plutôt que thérapeutique. Dans le premier cas, il ne peut être alors qu'un constat, un état des lieux d'où en est l'enfant, par rapport à la norme, puisque seul l'aspect quantitatif est pris en compte. Ainsi l'aspect qualitatif est laissé de côté, l'enfant n'est pas pris dans sa globalité et tout ce qui est de l'ordre de la relation à l'autre n'intervient pas dans l'analyse de la problématique de l'enfant. La dynamique personnelle de l'enfant est omise et on ne se penche pas sur sa façon de fonctionner et d'élaborer lors de ses réponses. Tout l'aspect clinique est alors omis, or comme nous avons pu le signaler cette notion est fondamentale pour pouvoir ensuite accompagner l'enfant tout au long de sa prise en charge. Nous étayons notre propos par une citation de A. Ajuriaguerra : *“Déterminer qu'un sujet atteint ou n'atteint pas une telle performance est autre chose que de savoir comment il y parvient ou pourquoi il n'y parvient pas. En définitive, en clinique, il est presque toujours plus important de savoir la structure d'un raisonnement que d'en mesurer les résultats.”*³⁹

Cet aspect est aussi important au cours de la séance, ce n'est pas la réponse en elle-même qui compte mais c'est bien la capacité de l'enfant à l'expliquer et à se justifier. Par nos questions nous allons donc pousser l'enfant à réfléchir et à s'interroger sur sa façon de procéder. Plus il sera l'exprimer, plus cela sera des indices importants et enrichissants pour l'orthophoniste dans sa compréhension de l'enfant. Les activités et

³⁹ A. Ajuriaguerra in *Le nombre et la numération*. p. 211

les outils proposés dépendront d'ailleurs des informations que l'enfant donne sur son fonctionnement.

Adopter une attitude pédagogique aura alors une influence sur le déroulement des séances, les places de l'enfant et de son désir en sont alors également changées puisque celles-ci seront alors quasi inexistantes. C'est notamment le cas quand l'orthophoniste prépare les séances et ne laisse pas le choix à l'enfant de l'activité. Ainsi le projet à cours terme sur la séance est en lien avec les objectifs thérapeutiques globaux, car ceux-ci bien sûr ne doivent pas être perdus de vue. Mais dans ce cas, le projet de l'orthophoniste peut alors être comparable au programme établi par l'enseignant. Ce programme devant être fait et achevé sur une journée ou sur l'année scolaire. Ainsi, le but de l'orthophoniste est de transmettre quelque chose au cours de la séance et le risque est alors qu'il en oublie tout ce qui fait la particularité de la relation avec chaque enfant, puisque celui-ci est alors en position de simple exécutant. Ainsi, la problématique et la spécificité de chaque enfant peuvent échapper à l'orthophoniste, celui-ci ne recevra pas tout ce que l'enfant aurait pu lui apporter et lui apprendre. L'échange entre les savoirs de chacun ne se produit donc pas.

Il est nécessaire de laisser une place au tâtonnement, à la manipulation, à la recherche ; en effet l'enfant est là pour réfléchir et pour se construire en tant que sujet. L'orthophoniste accompagne l'enfant dans la création de connexions entre ses connaissances, c'est pourquoi il est nécessaire d'analyser dans l'après-coup avec l'enfant ce qu'il a fait, ce qui l'a amené à formuler telle ou telle réponse. Par l'adoption d'une attitude pédagogique, le risque est de juger la réponse ou les propos de l'enfant, de donner la bonne formulation et de ne pas revenir sur ce qui a été fait ou dit pour tenter de le comprendre avec l'enfant. R.Vallée écrit à ce propos *“Ce serait un non-sens, que de replacer l'enfant dans une situation très voisine de celle qu'il a déjà vécu à l'école et qu'il n'a pas pu supporter, en lui proposant des procédés pédagogiques qui ne viendraient sans doute que renforcer ses défenses. Se poser comme le détenteur de la bonne parole serait encourir le risque que l'enfant n'y pose jamais la sienne.”*⁴⁰

⁴⁰ R. Vallée (1995) *L'intervention rééducative dans l'espace du langage*. p.43

Parfois, des orthophonistes proposent des cahiers aux enfants. Ils en ont alors la responsabilité, c'est-à-dire qu'ils doivent le rapporter à chaque séance. Pendant celle-ci, le cahier pourra ou non être complété ou consulté. Ce cahier peut aussi être accompagné de courtes activités à faire à la maison. Nous retrouvons donc ici le parallèle avec la notion de devoirs ou de leçons à l'école. L'enfant est donc replacé dans la même situation, dans sa place d'élève. Et pour lui la différence peut alors également être floue ; le rôle et la position de chacun des interlocuteurs ne sont plus très bien définis. Le risque est alors de faire un amalgame entre l'orthophoniste et l'enseignant. Et l'accueil pour l'orthophoniste est d'introduire des contraintes similaires aux contraintes de l'école et donc encore une fois de cristalliser l'enfant dans cette place d'élève qu'il peut déjà avoir tant de mal à supporter. Et ainsi ne pas lui ouvrir les portes du plaisir et donc du désir d'apprendre.

Bien sûr dans certaines circonstances, il peut être utile de donner des petits exercices à réaliser à la maison, c'est notamment le cas des troubles articulatoires. Afin de produire correctement un phonème et de l'automatiser dans le langage spontané, des mots et des phrases à répéter à la maison sont souvent donnés. Mais cette petite activité doit être très brève et réalisée avec un membre de la famille. Le reste de la journée, il est conseillé aux parents de ne pas faire répéter l'enfant quand il ne prononce pas correctement le phonème, mais uniquement de lui redonner la bonne prononciation. Le but est de comprendre le contenu du message et le fait de reprendre sans cesse l'enfant peut alors engendrer un autre trouble.

A travers ces quelques exemples, nous pouvons donc comprendre en quoi et comment l'orthophoniste peut prendre une attitude pédagogique, et quelle influence une telle attitude peut avoir alors sur la relation qui est établie avec chaque enfant. Dans la partie suivante nous allons voir comment le temps n'est pas pensé et n'est pas pris en compte de la même façon dans chacune de ces situations.

3- une composante temporelle

3-1 Un temps ou des temps ?

Comme nous l'avons écrit précédemment le temps est une notion essentielle que nous devons prendre en compte. Mais de quel temps est-il question ici ? Comme nous avons pu le constater en ouvrant notre dictionnaire au mot temps, la définition est longue et recouvre une infinité de notions. Tout dépend de l'angle de vue par lequel on analyse ce temps. En général, ces définitions sont basées sur l'axiome que le temps est un phénomène qui s'écoule sous nos pas et qui est impalpable. C'est un élément inhérent à l'être humain mais sur lequel celui-ci ne possède aucun pouvoir. Pour le dictionnaire Le Petit Robert, le temps est *“un milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement, les événements et les phénomènes de leur succession.”*⁴¹ Sous cette définition générale, la définition du Petit Robert se décline en trois points : le temps considéré dans sa durée, le temps considéré dans sa succession et le temps abstrait.

Tout d'abord, nous tenons à évoquer le temps étudié par les sciences physiques. Les chercheurs ont essayé de mesurer ce temps ou plutôt une durée qui s'étend entre deux événements. Ainsi les physiciens ont la sensation de le maîtriser. Depuis la mythologie ce temps a été divisé et représenté sous différentes formes : les calendriers ou encore les horloges en sont des exemples. Cette représentation du temps induit un cycle et une répétition. Jean Szpirko dans un texte intitulé les boucles du temps écrit *“Ces mesures sont représentables sur un axe orienté du passé au futur qui, comme l'échelle d'une carte, relative à un territoire, ponctuait d'intervalles réguliers la chute du temps qui inscrit son empreinte imprécise sur nos visages...”*⁴² Ce temps physique découle donc sur un temps social. Ce dernier, nécessaire à l'organisation de la

⁴¹ Dictionnaire Le Petit Robert. (1992)

⁴² J Szpirko. (1993). « Les boucles du temps ». *Questions de temps*. p.48

vie, et qui, comme nous venons de le dire, procure à l'homme une sensation de maîtrise de ce phénomène irréversible qu'est le temps qui s'écoule et qui inexorablement nous rapproche de la mort.

A l'opposé de ce temps social, il est à noter qu'il existe un temps individuel. Le principal étant notre rythme cardiaque, qui est propre à chacun. Celui-ci varie en fonction des émotions ressenties et des expériences vécues ; et nous avons très peu de prise sur ce rythme cardiaque. Sous ce temps individuel, on entend donc ici un temps biologique, qui en général est cyclique, ceci implique donc une répétition du phénomène. Nous pouvons aussi citer à titre d'exemple les cycles hormonaux ou les cycles du sommeil.

Seulement, par temps individuel, nous entendons aussi un autre temps qui est celui de l'élaboration. En effet, nous sommes tous différents face aux apprentissages et dans la compréhension d'évènements, en fonction de nos expériences, de notre vécu mais aussi de nos capacités. Chacun possède un rythme qui lui est propre et c'est d'ailleurs ce temps qui nous intéresse et sur lequel nous allons nous pencher plus loin. A. Comte-Sponville écrit à propos du temps individuel *“Notre temps. Le temps vécu, celui de la conscience ou du cœur est multiple, hétérogène, inégal. C'est comme s'il ne cessait de se diffracter ou de se démultiplier en nous, selon qu'il se heurte ou pas à nos désirs, selon qu'il les accompagne ou leur résiste, selon qu'il les use ou les exalte...”*⁴³

Ensuite, nous voulons aborder le temps des philosophes, pour eux le temps est un mouvement ininterrompu, ainsi Henri Bergson disait que *“notre temps ne s'explique que par sa continuité.”*⁴⁴ Sur ce temps l'homme peut avoir une certaine prise puisqu'il est capable de le penser. En philosophie, les notions de passé, présent et futur ont toutes leur importance. Jean-Paul Sartre en dit *“le passé n'est plus, l'avenir n'est pas encore, quant au présent, chacun sait qu'il n'est pas du tout.”*⁴⁵ Le présent n'étant qu'un instant qui se transforme en passé sur lequel nous pouvons revenir grâce à notre pensée et au langage. A ce sujet, nous citons M. Pradines *“L'esprit renverse la marche du temps et*

⁴³ A. Comte-Sponville. (1999). *L'être-temps*. p.4

⁴⁴ D. Bertrand. (1990). *Le temps et la psychothérapie*.

⁴⁵ Mémoire de V. Guerineau. (2002) *“ Le temps, le temps, le temps et rien d'autre. Le tien, le mien, celui qu'on veut le nôtre...”*

va d'avant en arrière."⁴⁶Quant au futur, il est l'insaisissable, l'inconnu vers lequel nous nous dirigeons, et sur lequel nous pouvons avoir une certaine influence à travers nos choix et nos décisions. Bien sûr, le futur est toujours empli de doutes, il subsiste une incertitude commune à chacun : le moment et les circonstances de notre mort.

Il est également une autre notion de temps qui est à prendre en compte, celle-ci est la façon dont les enfants construisent leur rapport au temps et la manière dont ils entrent dans ce temps social qui leur est imposé. Des mémoires ont déjà traité ces sujets. Leur objet portait sur l'organisation temporelle ou sur les sériations temporelles dans la construction du nombre. Ces notions de temps chez l'enfant renvoient donc à la façon dont il construit ces concepts, mais inconsciemment, elles soulèvent aussi les questions de place dans la lignée familiale, dans l'histoire de la famille ; ou encore la question de l'origine avec en sous-entendu la représentation et la compréhension du concept de zéro.

La construction du temps chez l'enfant passe également par la compréhension et l'utilisation de la grammaire. La logique du temps des verbes dans un texte donne aussi du sens au texte et permet de se représenter et de s'orienter face à celui-ci. Les enfants ont d'ailleurs en général de grandes difficultés au cours d'une production de textes à coordonner les verbes entre eux.

Sous ces différentes acceptions du concept de temps, nous nous situons toujours dans un temps que l'on mesure et sur lequel l'homme essaie d'exercer une maîtrise. Ainsi ce temps est quantifiable ou encore objectivable, l'idée sous-jacente ici est donc celle d'un temps chronologique.

Mais nous ce n'est pas ces temps que nous voulons essayer de comprendre, nous avons le désir de traiter la notion de temps de la pensée, et de la construction de celle-ci dans le développement de l'enfant ; mais surtout l'implication que ce temps a lors d'une prise en charge. Ce temps est donc qualitatif et totalement subjectif. Pour ce faire, nous allons effectuer un petit détour par une notion de Lacan.

⁴⁶ A. Jacob (1992). *Temps et langage : essai sur les structures du sujet parlant*. p.333

3-2 Le temps logique

Nous tenons à souligner que Lacan a repris des travaux de Freud qui lui-même avait évoqué la notion de temps à propos de sa découverte de l'inconscient. Trois points sont à prendre en compte, l'inconscient est atemporel, il n'est pas fonction du temps et il existe un effet « nachträglich » c'est-à-dire d'après-coup. Lacan s'est inspiré de ces travaux pour construire ce qu'il a appelé la topologie.

Il nous semble intéressant de faire ici référence au texte de Lacan Le temps logique et l'assertion anticipée. Un nouveau sophisme, afin de nous ouvrir à une autre forme de temps et à une autre analyse de la logique de notre pensée. Avant de commencer nous tenons à faire un rappel à propos du sophisme. Ce dernier est un raisonnement qui n'est logiquement correct qu'en apparence et qui est conçu avec l'intention d'induire en erreur. Dans le sophisme, on note trois moments de l'évidence dont les valeurs logiques se révèlent différentes et d'ordre croissant.

- 1°) une exclusion logique qui donne sa base au mouvement.
- 2°) L'intuition d'où le sujet objective quelque chose de plus.
- 3°) L'assertion sur soi, c'est-à-dire que le sujet conclut dans un mouvement logique, dans la décision d'un jugement.

Donc dans ce texte, Lacan tente d'expliquer une certaine façon de raisonner se basant sur ces trois moments du raisonnement sophiste. Selon lui, les trois temps de la réflexion, se succèdent et plus précisément s'absorbent ; c'est-à-dire que le premier est intégré dans le second et ainsi de suite. C'est pourquoi il est difficile d'en percevoir les limites et donc de les dissocier.

Ainsi selon Lacan, les trois temps sont : l'instant du regard, le temps pour comprendre puis le moment de conclure. Entre chacun de ces temps, la pensée peut effectuer des va-et-vient ; en effet le sujet peut toujours être soumis au doute au cours de sa réflexion.

L'instant du regard correspond au moment de l'observation de la situation qui est présentée, le sujet prend en compte les différents éléments. Seulement tel que nous le

présente Lacan tout n'est pas visible pour le sujet. Ce qui implique que cet instant de voir n'est pas uniquement de l'ordre du regard, c'est-à-dire que ce n'est pas uniquement une spatialité instantanée qui va entrer en jeu ici, mais cela inclut une scansion temporelle qui n'est pas spatialisable. Autrement dit, différents éléments vont rentrer en ligne de compte dans la prise d'indices, mais ces éléments ne sont pas représentables dans l'espace. L'utilisation du terme d'instant implique également que ce moment est relativement bref par rapport aux deux autres moments de la réflexion.

De cet instant du regard, des hypothèses vont être élaborées et l'individu glisse alors dans le temps pour comprendre. Ce moment suppose la durée d'un temps de médiation, c'est-à-dire qu'un tiers peut être intégré au cours de la réflexion. Et dans l'expression "la durée d'un temps", on imagine que ce moment est plus long que l'instant du regard mais qu'il est tout de même difficile d'objectiver cette durée. Au cours du temps pour comprendre, le sujet passe par des périodes d'incertitudes, des doutes. Pour Lacan cela fait partie intégrante du fonctionnement logique, puisque son objectif est de trouver une assertion logique possible. Mais pour construire sa vérité singulière, le sujet s'appuie sur l'autre et il est donc toujours dans un rapport au social. La logique du sujet est articulée à l'autre.

Le sujet pourra alors objectiver son assertion et son raisonnement dans ce temps subjectif qu'est le moment de conclure, moment où la solution est trouvée, où les hypothèses de départ sont invalidées ou validées. Il peut correspondre au fameux "Eurêka" d'Archimède, la situation est comprise par l'individu. Au cours de l'analyse, des liens se sont produits dans sa pensée qui ont permis de trouver la solution. Au moment de conclure le sujet peut à nouveau être soumis au doute, ainsi il va revenir au temps de comprendre. Le temps de comprendre est par là même le temps de l'acte, puisqu'il implique comme le soulignait Freud une efficacité rétroactive, et une possibilité d'analyse dans l'après-coup. La pensée du sujet se construit donc sur des va-et-vient, sur des mouvements intemporels, basés sur une certaine appréciation de la situation de départ.

3-3 Au cours de la prise en charge

La prise en charge orthophonique s'inscrit elle aussi dans un temps social, en prenant en compte le temps individuel de chacun des protagonistes ; la séance correspond d'ailleurs à un temps partagé. La régularité des séances crée une continuité pour le patient, mais il est intéressant de se poser la question de ce qui peut se passer hors de ces séances ; ont-elles une influence et vont-elles engendrer une transformation chez l'enfant ? Ceci introduit donc cette autre perspective du temps, ce temps qualitatif qui permet au patient de se reconstruire en tant que sujet.

3-3-1 Temps social et individuel

Comme nous venons de l'évoquer, les séances orthophoniques se succèdent et sont volontairement régulières, cela est inhérent au cadre, qui pose certaines règles. Une séance dure au minimum une demi-heure pour une pratique en libéral, ceci étant fixé par la nomenclature. Pour autant, certains orthophonistes s'accordent jusqu'à trois-quarts d'heure par séance. Mais quelque soit le temps de séance, celui-ci est à concevoir comme un temps partagé entre l'enfant et le thérapeute, au cours duquel des choses vont s'élaborer. L'objectif du thérapeute est que l'enfant investisse au mieux ce temps qui lui est accordé, et qu'il en devienne un véritable acteur.

Au cours d'une séance, le temps est géré de différentes façons en fonction des orthophonistes, mais dans tous les cas des routines se mettent en place. Celles-ci sont nécessaires à l'instauration de la parole de l'enfant, qui par sa présence va donner le rythme à la séance. Comme nous l'avons déjà évoqué, chacun a son propre rythme, comprend et évolue différemment. Nous développerons plus largement cet aspect de séance rythmée par l'enfant dans la deuxième partie à partir des cas cliniques. Cela nous

semble plus pertinent d'en parler à partir d'illustrations concrètes, ce rythme ayant une influence sur notre pratique.

La prise en charge se déroule dans le temps, seulement quand nous engageons un travail avec un enfant nous ne pouvons jamais prévoir quand ce travail sera achevé. Ceci est très aléatoire et dépend de nombreux facteurs, notamment de la qualité de la relation qui se sera instaurée, mais aussi de la façon dont l'enfant aura investi son symptôme, et le désir qu'il aura de s'en détacher. Toutefois, il est nécessaire de signifier à l'enfant que l'objectif de la prise en charge est qu'il devienne indépendant et autonome. L'attachement de l'enfant à l'orthophoniste est notable dans des expressions du type "mon orthophoniste." Cet aspect nous oppose au pédagogue, celui-ci sait qu'il va passer une année, un temps précis avec ses élèves, temps pendant lequel il devra leur transmettre un savoir.

Parfois les séances peuvent être échelonnées pour que tout doucement la séparation puisse se faire et ne soit pas trop brutale pour l'enfant. Les périodes de vacances peuvent aussi être bénéfiques de ce point de vue. Mais elles permettent également de casser ce rythme et d'éviter une trop grande lassitude chez l'enfant. Il doit ressentir un certain plaisir et retirer un certain nombre de bénéfices à venir en séance afin que son investissement et sa motivation soient maintenus.

3-3-2 Le temps de l'élaboration

En guise d'introduction à cette partie nous tenons à citer G. Dubois pour qui "*le temps de la séance est un temps qui ne signifie pas longueur de temps, car il est des raccourcis surprenants dans l'évolution de l'enfant.*"⁴⁷ Nous sommes donc bien ici à un niveau qualitatif dans notre perception du temps.

⁴⁷ Mémoire de M. Furchmuller. (1991) *L'orthophonie à la rencontre du temps. De la soumission au temps à la rencontre des temps.*

Pour de nombreux auteurs et notamment Piaget, la description de l'évolution de l'enfant a été décrite sous forme de stades, nous nous inscrivons donc dans une linéarité temporelle où chaque nouveau stade intègre le précédent. Or, il semble que le développement de la conscience ne se fasse pas de façon aussi linéaire et que les enfants n'empruntent pas forcément tous les mêmes chemins. Dans un article Olivier Houdé écrivait d'ailleurs *“la suite du développement de l'intelligence (...) est jalonnée d'erreurs, de biais perceptifs, de décalages inattendus et d'apparentes régressions cognitives.”*⁴⁸ Ceci est d'ailleurs valable pour tout individu, même lorsqu'il n'est plus en développement. A l'âge adulte, la construction de nouvelles connaissances passe par une réorganisation des connaissances déjà acquises, et parfois même par une déconstruction et une reconstruction de celles-ci.

En tant qu'orthophoniste nous travaillons beaucoup avec les notions d'anticipation ou de réversibilité de pensée, c'est-à-dire que par nos interrogations et nos propositions, nous allons pousser l'enfant à penser une situation différemment, et de cette façon nous n'allons pas toujours nous situer dans un moment présent. Nous allons donc le pousser à se détacher de cette immédiateté dans laquelle il est et dans laquelle il évolue. Toute cette gymnastique supposant des capacités de représentations mentales et de décentration face à la réalité. Nous allons ainsi l'aider à créer des liens entre ses connaissances, et ainsi à les organiser. Mais ces différents mouvements sont possibles car nous avons la capacité de langage.

Au cours de la prise en charge, l'enfant peut passer par des moments de régression, mais ces moments sont utiles à l'enfant, ces retours en arrière n'impliquent pas une perte de temps au contraire, ils permettent à l'enfant de revenir, de se retourner sur ce qui a été vécu. L'évolution ne se fait pas en ligne droite et ces régressions sont des moyens de prendre un nouvel élan. Ces régressions ne sont pas à prendre par le thérapeute comme des affronts ou comme des remises en cause de son travail. Et il est intéressant de se demander pour qui ce temps est perdu, est-ce pour l'enfant ; ou alors est-ce un sentiment que le thérapeute peut avoir eu au cours de la séance. Et dans ce cas, le thérapeute peut-il s'octroyer le droit de juger que l'enfant a perdu son temps. Il est

⁴⁸ O. Houdé. *Vivre le temps*. p.21

parfois difficile de savoir ce que l'enfant prend au cours de la séance, comment il traite et reconstruit ce qui se joue. Pour illustrer ces propos, nous citons Francine Jaulin-Mannoni : “(...), le temps qui par rapport à certains apprentissages joue un rôle inhibiteur (oubli) permettrait ici par une sorte de recul la prise en considération de la totalité des actions en cause (...) ? Prise en considération impossible dans l'immédiat du fait que le sujet s'y trouve engagé en chaque instant en un point particulier de sa démarche (...) La prise de recul dans le temps permettrait donc au sujet d'être suffisamment éloigné de l'action, pour en quelque sorte ne plus y être engagé.”⁴⁹

Le temps de la prise en charge ne débute pas à l'instant où le patient arrive en consultation ou en bilan, mais il démarre en amont, notamment dans la construction de la demande. Cette démarche est précédée d'un travail psychologique inconscient, celle-ci peut bien sûr ne pas émaner directement des parents, mais ils vont de toute façon construire une demande sous une certaine forme.

Une fois la prise en charge démarrée on ne peut pas en prévoir le terme, mais celle-ci comprend un investissement des deux protagonistes au cours des séances et ces dernières ne doivent jamais être subies par l'enfant comme une punition. Au contraire ce temps de séance lui est dédié et c'est un temps qui lui est propre. Bien sûr, au cours de la séance tous les moments ne sont pas vécus de la même façon, suivant que l'on s'ennuie ou que l'on est captivé. Ceci dépend aussi de l'écoute que l'on porte à l'enfant.

A propos du temps de séance, nous tenons à citer Françoise Petitot “*Durant la séance même, le temps s'étire ou se contracte, se densifie. Si la scansion donne un rythme, ce n'est plus celui de la durée et, lorsque l'on regarde sa montre, c'est que l'on est sorti de son « no time's land » où nous entraîne l'écoute du déroulement de la parole. Le temps de la séance n'est pas celui de la durée, mais celui du temps logique...dans le meilleur des cas.*”⁵⁰ Cette façon de vivre alors la séance comme un hors temps ou pour reprendre l'expression de F. Petitot comme un “no time's land” dépendra de la relation particulière qui se sera instaurée. Selon que l'enfant s'y sente

⁴⁹ F. Jaulin-Mannoni. (2001) *Pédagogie des structures logiques élémentaires*. p.93

⁵⁰ F. Petitot. (1993). « Texte en forme de symptôme ». *Questions de temps*. p.42

bien et en confiance mais aussi en fonction de la qualité de l'écoute et de l'attention qui sera portée à ses propos et à ses agissements.

2^{ème} Partie :
LES ILLUSTRATIONS CLINIQUES

1- Présentation des enfants.

Afin de préserver l'anonymat des enfants nous avons changé les prénoms et pour simplifier la présentation des vignettes cliniques nous utiliserons l'initial de leur nouveau prénom.

D'autre part, nous tenons à préciser que pour certaines illustrations, je suis l'orthophoniste. Seulement, mon maître de stage était présent au cours de la séance et je pense que si j'avais été seule tout ne se serait pas passé de la même manière. C'est une des fonctions de ces stages de savoir aussi quelle posture nous voulons adopter et de savoir quelles choses nous voulons ou non mettre en place.

De plus, être sous le regard de l'autre est assez gênant et angoissant au départ. Nous ne sommes pas tout à fait naturel dans cette nouvelle place, dans l'utilisation de nos propos et de nos comportements. Mais outre cette gêne qui disparaît assez rapidement, le retour et l'échange qui se font après la séance ne peuvent être qu'enrichissants et formateurs.

1-1 Jean

Jean est né le 12 mai 1996, il a donc 9 ans et demi au moment où je l'ai observé. Il est actuellement scolarisé en CM1. Sa prise en charge orthophonique a commencé en août 2005, la demande concernait des troubles de langage écrit et en logicomathématique. Pour le moment, Jean refuse toutes activités en rapport avec le langage écrit, donc les séances s'orientent actuellement vers des activités de raisonnement.

Anamnèse :

En petite section de maternelle, Jean était inintelligible et souvent à l'écart des autres enfants. Des troubles de l'attention et du comportement étaient aussi signalés. Une prise en charge orthophonique a alors démarré pour retard de langage et s'est poursuivie jusqu'en CP. En parallèle Jean a été suivi pendant un an par un psychologue. Au cours de cette année, un bilan ORL avait également révélé une perte auditive de 40 dB sur les deux oreilles.

En début de CP, une nouvelle prise en charge psychologique a été mise en place pour troubles attentionnels et de concentration. Elle se poursuit toujours depuis, à raison d'une séance tous les quinze jours.

Au cours de son année de CP, alors qu'il semblait rentrer dans l'écrit, au mois d'avril, Jean a été victime d'un accident de voiture, mais il n'a pas été blessé. Cependant suite à cet événement, des difficultés au niveau des apprentissages sont apparues.

L'année suivante de CE1 a été très difficile et les parents ont remarqué un changement de comportement chez Jean. Au cours des années de CE1-CE2, la prise en charge orthophonique avait été interrompue et un soutien scolaire à domicile avait été mis en place par les parents.

Depuis la rentrée en CM1, à la demande des parents, une prise en charge orthophonique a commencé au rythme d'une séance par semaine.

Antécédents familiaux :

Sa sœur aînée a elle aussi été suivie par une orthophoniste pour des troubles en logicomathématique.

J'ai observé les séances de Jean pendant deux mois, pour des raisons pratiques je n'ai pas pu l'observer plus longtemps. Je le regrette car ces séances m'avaient semblé très intéressantes. Jean m'avait autorisé à enregistrer quelques séances.

1-2 David

David est né le 23 novembre 1996, il est donc dans sa dixième année, il est scolarisé en CE2. En mai 2005, sur demande du psychologue scolaire un bilan orthophonique en logicomathématique est réalisé, celui-ci donnera lieu à une prise en charge.

David est le cadet d'une fratrie de deux enfants, sa sœur aînée ayant 6 ans de plus que lui.

Anamnèse :

Sur un plan médical, David a eu des maladies infantiles, et il a des antécédents d'asthme d'effort, qui a entraîné deux hospitalisations durant sa première année. Il a également fait des otites à répétition, qui lui ont abîmé les tympans. Suite à une brûlure de la main gauche, David a été greffé en avril 1998 ; depuis il refuse d'utiliser cette main alors qu'il est gaucher.

En petite section de maternelle, la séparation a été au départ assez difficile avec la maman. Puis tout est rentré dans l'ordre mais David était un enfant inintelligible.

En CP, David a été suivi pendant un an par un psychomotricien dans un CMP pour des difficultés en graphisme et il semble qu'il avait quelques difficultés de langage écrit. Au début du CE1, il a été pris en charge par le RASED pour les difficultés de langage qui étaient toujours présentes.

Sur le plan du comportement, David est décrit comme timide et peureux. Il serait bavard à la maison mais pas en dehors. En séance, nous avons observé que David est un enfant qui semble angoissé et ayant très peu confiance en lui.

Il est à noter que des membres de sa famille ont été suivis en orthophonie, pour des troubles de langage écrit et également pour des bégaiements. Son père a notamment eu des difficultés d'orthographe qui ont engendré un refus d'écrire.

Au départ, j'observais les séances de David puis très vite mon maître de stage, avec l'accord de David, m'a proposé de prendre sa place. Pour ces illustrations cliniques, je suis donc également actrice. Ainsi leur analyse sera d'autant plus riche que je pourrais y apporter mes propres ressentis.

1-3 Louis

Louis est né le 24 janvier 1997, il a donc neuf ans au cours de l'année. L'an passé, il était scolarisé en CE1 et cette année, il est en Clad le matin et en CE2 l'après-midi. Louis est suivi par cette orthophoniste depuis février 2005 pour des difficultés de langage écrit et pour des troubles de raisonnement logicomathématique.

Louis est le deuxième enfant d'une fratrie de quatre enfants.

Anamnèse :

Aucun élément n'est à signaler au cours de la grossesse ou de l'accouchement, et sur le plan du développement langagier et moteur.

Au niveau médical, Louis a fait de nombreuses otites séreuses, il portait des diabolos jusqu'en mai 2004.

En pré-petite section de maternelle, des difficultés ont été signalées avec l'enseignante. La maman a donc retiré Louis de l'école pendant cinq semaines avant de le réintégrer à la classe.

En petite section et moyenne section de maternelle, les enseignantes sont décrites comme aidantes par la maman, alors qu'en grande section des difficultés sont

pointées du doigt et le discours est assez négatif. Il est à noter des difficultés sur le plan comportemental. Louis sera pris en charge par un psychomotricien, pendant dix séances, et par une orthophoniste pour des troubles du langage.

En CP, Louis accède à la lecture, mais tout ce qui est en rapport avec l'écrit est difficile, le suivi par l'orthophoniste est donc poursuivi jusqu'à la fin de l'année scolaire ; période à laquelle la famille déménage. Au niveau du langage oral, rien de particulier n'est à signaler.

Pour l'entrée en CE1 Louis change d'école, un soutien est proposé au sein de l'école par le RASED, et de janvier à juin 2004 il bénéficie de cours de soutien scolaire tous les mercredis. Une nouvelle prise en charge orthophonique étant mise en place à partir de février.

Dans la fratrie, un jeune frère de Louis est suivi en psychomotricité et la maman a signalé qu'une cousine de Louis a des difficultés de compréhension en lecture.

Louis est un enfant agréable, mais il est à noter que son attention est assez labile, il ne semble pas toujours être présent mentalement. Son attitude est assez passive au cours des séances ce qui demande de nombreuses sollicitations. De plus, Louis est souvent en retard à la séance, pourtant l'heure de la séance a été reculée afin qu'il puisse avoir plus de temps pour se reposer et se préparer le matin.

Au cours des séances avec cet enfant, j'étais tout d'abord en position d'observatrice puis j'ai eu la possibilité de travailler avec lui, les séances étant orientées sur les troubles de raisonnement logicomathématique.

1-4 Fred

Fred est né le 11 mai 1997, il est donc âgé de huit ans au cours de cette année. Il est scolarisé en classe d'intégration dans le cadre d'une SEES⁵¹. Cette classe se compose de sept garçons âgés de sept à neuf ans présentant des troubles sévères du langage.

Au cours de cette année, Fred bénéficie :

- d'une prise en charge orthophonique, à raison de trois séances individuelles et de deux séances de groupe (syntaxe et logicomathématique) par semaine.

- d'un suivi en psychomotricité, une séance individuelle et une séance en groupe relaxation par semaine.

- d'une rééducation orthoptique en libéral.

Fred est intégré dans une classe de CE1 pour suivre les cours d'orthographe, de vocabulaire et de lecture.

Anamnèse :

Aucun élément particulier n'est à signaler au cours de la grossesse et de l'accouchement. Très tôt, Fred a été repéré à l'école comme un enfant ayant des difficultés importantes au niveau du langage, de la motricité fine et globale, et de l'attention. Il est donc pris en charge en petite section de maternelle par une orthophoniste.

En moyenne section de maternelle, des bilans d'investigation commencent alors : un examen psychologique et un bilan effectué au centre du langage mettent en avant un trouble évolutif sérieux, en parallèle l'examen neurologique est normal.

L'évolution étant lente et les difficultés encore massives, en grande section de maternelle un SESSAD⁵² est alors mis en place. En classe, Fred a tendance à régresser et à devenir de plus en plus agressif envers les autres enfants.

⁵¹ Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé

⁵² Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile.

En CP le même dispositif est maintenu afin d'aider Fred dans son développement et ses apprentissages. Suite à ce CP, Fred intègre la classe d'intégration dans laquelle un dispositif important est mis en place. Les progrès sont importants et Fred devient vite un des éléments moteurs de la classe.

Fred est un enfant dynamique et très agréable, cette année ces progrès sont très importants. Mais Fred a toujours une tendance à l'agitation et a de grandes difficultés à se concentrer, son attention est très labile.

1-5 Pierre

Pierre est dans sa cinquième année, il est né le 17 juillet 2001, et est actuellement scolarisé en moyenne section de maternelle. Il est fils unique.

Anamnèse :

Rien n'est à signaler au cours de la petite enfance, Pierre a parlé à dix mois et a marché vers dix-sept mois.

A l'âge de trois ans en petite section de maternelle, Pierre est inintelligible pour l'entourage familial. Il est donc signalé par l'école pour des troubles du langage oral. Seulement en cours d'année les parents déménagent et s'installent à Nantes. L'adaptation à sa nouvelle vie se déroule bien. En mai 2005, un bilan est réalisé par une autre orthophoniste qui le verra pendant quatre séances. Elle note un trouble de parole, un déficit du stock lexical et un discours incompréhensible. Au niveau réceptif, les troubles de compréhension semblent être liés au manque de vocabulaire.

Les parents ont à nouveau déménagé mais cette fois sur la région nantaise, une nouvelle prise en charge orthophonique est mise en place en octobre 2005, au départ Pierre vient une fois par semaine mais très vite, le rythme des séances s'est accéléré en passant à deux par semaine.

Sur le plan comportemental, Pierre est décrit comme sociable et ayant de bonnes capacités d'adaptation. C'est un enfant qui a tendance à s'énerver quand on ne le comprend pas. Au cours des séances nous avons pu observer que cet un enfant difficilement canalisable et qui a tendance à être très vite excité.

Les parents ont signalé que deux neveux du papa sont actuellement en suivi orthophonique pour des troubles de langage écrit.

Nous tenons également à signaler que la situation familiale est particulière, les parents sont séparés mais ils vivent toujours ensemble.

2- Les cas cliniques et leur analyse.

Nous tenons à signaler que ces observations ont été réalisées au cours des différents stages effectués tout au long de cette année. Nous rappelons que parmi les enfants choisis, quatre enfants étaient suivis en libéral et un enfant est en classe d'intégration dans le cadre d'une SEES. Certaines séances ont pu être enregistrées, mais cela n'a pas toujours été possible ; les enfants acceptant parfois timidement ma présence. De plus, certains moments de séances m'ont parfois paru pertinent mais je ne possédais pas à ce moment là le matériel nécessaire à un enregistrement. Enfin, j'ai aussi choisi des séquences qui me mettent également en scène.

Afin de simplifier la lecture des observations et pour ne pas répéter le mot orthophoniste, nous avons décidé de le remplacer par son initial O. Nous faisons de même pour les prénoms des enfants.

2-1 L'enfant acteur de sa prise en charge.

Au cours d'une séance, Pierre demande à faire un dessin. L'orthophoniste lui propose donc une feuille et lui rapproche les différentes boîtes de crayons posées sur la table. P choisit une couleur et commence à dessiner une voiture. Il n'y arrive pas il demande donc à O de la dessiner, celle-ci s'exécute et propose à P de faire les roues, ce dernier refuse "*non, c'est toi, c'est toi*". O dessine donc les roues. Ensuite P propose de dessiner un camion de pompier. Comme il a un crayon noir à la main, O lui demande s'il connaît la couleur d'un camion de pompier. Il hausse les épaules et dit ne pas savoir. O lui montre alors une boîte de puzzle sur laquelle on voit un camion de pompier. P est

content et dit alors que le camion est rouge. Il demande à faire le puzzle. Le dessin est donc abandonné et P entame la réalisation du puzzle, bien que celle-ci ait été quelque peu difficile P demande à le refaire une seconde fois. Il recommence donc la construction du puzzle. O l'aide et l'oriente dans le choix des pièces et dans l'observation du dessin du puzzle. Elle tente aussi de le canaliser car le plaisir ressenti au court du jeu entraîne une grande agitation et excitation chez P.

Au début d'une séance, Fred me présente ce qu'il a fait la séance précédente (je n'étais pas présente). Il me décrit alors une scène imagée. Il s'agit d'un dessin réalisé avec des tampons. Il me raconte ce qu'il s'y passe, et d'un seul coup, il suggère à O : *“On pourrait écrire une histoire”*. Avec entrain O reprend son idée, en ajoutant qu'il pourrait taper son texte sur l'ordinateur et qu'il pourrait même en faire un livre. Les propositions de O sont encouragées et soutenues par des *“oh ouais”* de F. Ce dernier finit par proposer qu'il pourrait aussi lire son histoire aux autres quand elle sera finie. Trois séances seront alors consacrées à la réalisation de cette histoire, avec une grande fierté et motivation de la part de F. Même si au départ, le passage à la rédaction écrite était un peu contraignant, le plaisir ressenti par F a rapidement levé toutes les barrières.

Analyse :

A la lecture de ces deux cas, nous pouvons constater que l'orthophoniste suit les désirs de l'enfant et qu'il ne fait que soutenir et encourager ce désir. Des propositions peuvent être faites mais l'enfant n'est pas obligé de les suivre ou de les accepter. Il est décideur des activités, et l'investissement de l'orthophoniste dans ce que propose l'enfant ne fait que soutenir cette position d'exécuteur chez l'enfant. Celui-ci ressent que ses désirs et ses choix sont entendus et pris en compte ce qui ne fait que renforcer son investissement et sa prise de position au cours des séances.

Pour certains enfants, il, peut être difficile de s'affirmer ainsi au cours des séances, cela est parfois inhérent à leur personnalité, c'est le cas d'enfants timides et ayant perdu toute confiance en eux ; ils s'interdisent donc toute prise d'initiative. Mais cela peut aussi être dû à la façon dont se déroule la séance, à la qualité de la relation qui s'est créée avec l'orthophoniste, bref il peut exister une infinité de raisons pour que l'enfant se positionne en simple exécutant. Afin de susciter un certain désir chez ces enfants, une possibilité est de leur proposer de choisir leur activité parmi deux ou trois.

Au cours de mes stages, j'ai proposé un jeu de marchande à un enfant, seulement je ne me sentais pas très à l'aise dans cette situation et la séance n'a pas vraiment pris la tournure que j'avais espérée. (Je regrette d'ailleurs de ne pas l'avoir enregistrée car je crois qu'elle m'aurait permis d'évoquer certains éléments en rapport avec ce mémoire...) La semaine suivante, j'ai donc proposé à l'enfant une histoire de pirates et de trésor. A la fin de la séance, j'ai demandé à l'enfant si cette histoire lui avait plu ou bien s'il préférerait le jeu de marchande de la semaine précédente. A ma grande satisfaction il m'a dit préférer l'aventure avec les pirates. Je lui ai donc demandé s'il était d'accord pour que l'on continue un peu avec cette histoire. Sa réponse était positive, nous avons donc poursuivi quelques séances avec ces personnages.

Malgré ces propositions et ces choix, il m'a semblé difficile de vérifier s'il s'agissait véritablement d'une envie de sa part ou bien si cet enfant ne faisait pas que répondre au désir sous-jacent de l'adulte. Heureusement, il me semble que D prenait un certain plaisir au cours des séances notamment pendant les moments de manipulation des personnages et du trésor.

2-2 L'enfant rythme la séance.

J'ai eu l'occasion de suivre deux enfants qui venaient pour des troubles en logicomathématique. Je leur ai proposé la même activité qui portait sur la numération et la notion de regroupement ; afin de passer de l'addition à la multiplication. Cette activité a permis de révéler que les difficultés pour ces deux enfants se situaient sur deux plans opposés.

Pour David, le sens des opérations a été assez vite compris, il est capable de passer de l'une à l'autre et d'expliquer ce qui se passe ; il donne du sens aux nombres qu'il manipule et sait exprimer quelle réalité physique se cache sous ces nombres. Cependant, D est gêné par des difficultés de calcul, des troubles mnésiques le freinent dans son apprentissage des tables ce qui engendre une importante perte de confiance en lui. Il craint toujours de se tromper et donc n'ose pas répondre. Cette activité a été abandonnée au bout de trois séances, afin de ne pas lasser D et de changer le matériel pour vérifier et consolider cette compréhension du sens des opérations.

Pour Louis, au contraire de D les tables sont parfaitement bien connues et il s'attache d'ailleurs énormément à celles-ci. L est un enfant qui prend appui sur la procédure sans forcément donner une signification à ce qu'il fait. Ce fonctionnement procédural est ce qui lui permet de progresser, il peut lui permettre de donner la réponse attendue mais ce n'est pas pour cela qu'il comprend la réalité, et le sens qui se cache derrière les nombres qu'il manipule. Il ne semble pas faire de liens entre la réalité, la représentation symbolique par le dessin et l'utilisation de ces nombres. Enfin, ce sens du nombre est présent dans une situation additive, mais dès que l'on passe à une situation multiplicative tout semble flou dans la tête de L. C'est donc ici le sens de la multiplication que L ne maîtrise pas encore. Cette activité sera également abandonnée avec L au bout de quatre séances afin de ne pas le lasser mais également afin de tenter par un autre matériel de l'aider à faire sens au niveau de ces opérations et de l'aider dans la construction de la représentation symbolique et mentale d'une situation.

En partant d'une même situation de départ, j'ai donc véritablement ressenti cette nécessité de s'adapter à l'enfant et à son rythme de compréhension de la situation. J'ai dû adapter mon langage ; pour un enfant, je devais répéter plus souvent certains termes et mes questions étaient plus nombreuses afin de bien m'assurer de ce qu'il avait compris à la situation. Bien sûr, les enfants ne rencontraient pas les mêmes difficultés mais ceci m'a été révélé encore plus clairement par cette activité. Ceci m'a également confortée dans le fait que c'est dans l'échange, par nos questions et notre posture face à l'enfant que nous allons adapter l'activité et la situation en fonction de notre projet sous-jacent.

2-3 Les questions de l'enfant

Pendant les séances, surtout au début de la prise en charge, Pierre avait tendance à poser de nombreuses questions et surtout à les répéter plusieurs fois. Ces questions étaient du type "*c'est quoi ça ?*" quand il voyait O prendre quelque chose. Il demandait aussi régulièrement "*y'est où papa ?*" alors que rien dans la situation ne pouvait susciter cette question. Et quand il entendait la porte extérieure il disait "*c'est papa ?*", parfois son père venait de partir et en général c'est la maman qui venait le chercher. On a pu remarquer que les questions avaient rarement pour sujet la maman et que ces questions étaient plus importantes dans des périodes d'angoisse pour P.

On peut s'interroger sur le sens de ces questions et sur ce qu'elles soulèvent chez cet enfant. Leur répétition incessante est-elle réellement un besoin d'être sécurisé et rassuré. On pourrait comprendre qu'elles soient nombreuses lors des premières séances,

en effet, il ne connaît pas la personne en face de lui, il se retrouve seul avec elle et avec une tierce personne, observatrice, dont la présence peut être déstabilisante. Cela peut susciter de l'angoisse chez un enfant et ceci est compréhensible, puisqu'il se retrouve dans un lieu inconnu et dans une situation nouvelle. Mais comment entendre cette persévération au cours de la prise en charge et de ce fait ces questions nous sont-elles réellement adressées et donc comment devons-nous y répondre si toutefois nous devons y répondre.

Il peut aussi être très angoissant pour certains enfants que l'adulte ait réponse à toutes ses interrogations, car cela place l'adulte dans une position de toute puissance face à l'enfant. Il est important d'aider l'enfant à construire sa propre réponse, de trouver un champ de solution possible.

Il arrive que certains enfants, en fin de séance au moment de ranger posent des questions du type : *“je mets ça où ?”* ou bien *“ça va où, ça ?”* ; en général l'enfant nous voit faire et plutôt que de lui donner la réponse il peut être intéressant d'utiliser cette interrogation pour faire réfléchir l'enfant en lui retournant la question par une remarque du type *“à ton avis, on le range où?”*. Face à ce type de réponse l'enfant est tout à fait capable de répondre et en général cela se traduit directement en acte. Bien sûr il existe d'autres circonstances qui permettent d'utiliser ce type de ré-interrogation. Celles-ci sont d'ailleurs très importantes et pertinentes car elles permettent de révéler à l'enfant que sa question initiale n'était pas nécessaire puisqu'il connaissait la réponse. C'est donc une façon détournée de lui redonner confiance en lui.

2-4 Les temps de silence

Comme nous l'avons évoqué au cours de la première partie, nous allons nous intéresser à deux types de silence : dans un premier temps nous allons illustrer ce que nous avons appelé les silences 'vides' puis dans un second temps nous évoquerons les silences 'pleins'.

2-4-1 Les silences 'vides'.

Au cours d'une séance de J, le téléphone a sonné deux fois, donc un élément extérieur est venu perturber le cours de la séance.

Le premier coup de téléphone intervient à un instant où O vient de poser une question à J.

O : Est-ce que tu peux me rappeler quelles familles on faisait dans ce jeu ? Quelles familles c'était ?

J : Alors les V... les pff... le V camion, le V ...camion, voiture et euh euh. Il a dans les mains trois cartes et regarde ses cartes.

J est interrompu par le téléphone.

O : Attends je te coupe J parce que je vais... Elle répond.

J continue à regarder ses cartes. Elle raccroche.

J : Moi je dis qu'il y a les couleurs.

O : Non, ma question était, quand on a commencé ce jeu de familles, quelles familles on essayait de faire ?

On constate donc que J investit ce temps, il en profite pour réfléchir à la question qui vient de lui être posée, d'ailleurs sa réponse intervient dès que le téléphone est raccroché et O n'a pas besoin de solliciter à nouveau J. Donc ce temps qui aurait pu être vide a été accaparé par J, ce dernier est à ce moment un véritable acteur de la prise en charge. Ce moment est devenu sien.

Le second coup de téléphone intervient au moment où O vient d'avoir une famille et est en train de l'étaler pour la montrer à J.

J : *Je peux recommencer.*

O : *Attends, il faut que je te montre la famille que je viens de faire.*

J : *c'est la famille des V.*

O : *Oui, c'est la famille des V.* Elle pose les cartes et les nomme pendant ce temps. *Avec les quatre voitures, la voiture marron, la voiture bleue, verte et rouge ; les avions et les camions. Je te les montre...si je me trompe ou oublie une carte. Voilà.*

Le téléphone sonne, elle répond et pendant ce temps J bâille, il semble rêvasser ; puis il commence à s'agiter, et essaie de regarder les cartes de O en se penchant sur les côtés du cache...Il rit. Elle raccroche le téléphone.

O : *Voilà*

J : *A moi.*

O : *Donc je t'ai montré ma famille.*

J : *A moi.*

O : *Euh non, c'est encore à moi puisque je viens de faire une famille.*

J : *Ah oui.* Une certaine déception dans la voix.

Contrairement à l'observation précédente, J est ici dans l'attente de la reprise du jeu, au départ il arrive à rester calme puis l'excitation et l'impatience de poursuivre la partie prennent le dessus. Nous pouvons noter que ce moment de silence n'est pas investi par J. C'est pour lui un temps de repos, d'ailleurs il perd un peu le fil de la partie. Au moment de la reprise, il ne se souvient plus des tours de jeu ; la répétition des 'à moi' peut aussi être une marque d'impatience chez J.

Le dérangement provoqué par le coup de téléphone n'est donc pas du tout vécu de la même façon pour J. Mais il est aussi à noter que celui-ci n'intervient pas dans les mêmes circonstances, dans un cas, J venait d'être interrogé alors que de l'autre on arrivait à un moment de rupture dans le jeu, une famille venant d'être finie.

Toujours au cours d'une séance avec J, mais cette fois nous revenons à la réalisation du jeu de cartes. J est très concentré, il doit nommer les cartes que O dessine. Mais cette énumération est interrompue car O n'a plus assez de feuilles devant elle pour pouvoir poursuivre la réalisation des cartes. Elle se lève pour en prendre de nouvelles sur une étagère et elle commence à les découper.

Pendant ce temps, J garde un tas de cartes dans la main et range devant lui les cartes déjà réalisées. Il entend un bruit dans la rue, il se retourne vers la fenêtre mais il revient rapidement à sa préoccupation première. Il compare la taille des nouvelles cartes découpées avec les anciennes.

O : Tu veux m'aider à les découper ? On irait plus vite.

J : Non, c'est moi qui dis et c'est toi qui fais.

O : Ok.

Au départ, J investit ce temps, il range ses cartes, il est encore dans ce qui était fait juste avant et il est perceptible qu'il réfléchit aux cartes qu'il va pouvoir demander. Mais le fait que ce moment s'étale un peu, nous pouvons ressentir que l'attention et la concentration se relâchent. J attend et n'entend pas aider O dans le découpage des cartes. Il lui exprime très clairement que le découpage ne fait pas parti de son rôle au cours de cette activité ; bien que cette attente semble un peu longue et semble lui demander une certaine gestion de son impatience.

2-4-2 Les silences 'pleins'

Au cours d'une séance, bien sûr nous écoutons ce que l'enfant a à nous dire. Mais nous allons aussi l'interroger pour essayer de mieux le comprendre, de mieux appréhender sa façon de fonctionner et de raisonner qui l'aura amené à produire telle ou

telle réponse. Pour illustrer cette partie, je pense notamment aux séances que j'ai vécues avec David.

Plusieurs séances ont été consacrées à une histoire de pirates et de trésor, le but étant de poursuivre la compréhension du sens des opérations et des nombres utilisés pour réaliser celles-ci. Ainsi, avant ou après la manipulation, afin de garder une trace écrite D écrivait l'opération et je l'interrogeais alors sur le sens qu'il mettait sur ces nombres. Ces questions engendraient souvent des silences, seulement il ne se jouait pas toujours la même chose derrière ces silences.

Parfois, ils étaient révélateurs d'une certaine angoisse chez D, en effet j'ai dû apprendre à repérer certains signes comme un regard assez fuyant avec de nombreux mouvements des yeux, et surtout un frottement insistant et nerveux des mains. Mais jamais D n'interrompait ces moments, sa timidité et sa peur de se tromper étant sûrement les raisons qui l'en empêchaient.

A d'autres moments, ces silences étaient de véritables temps de réflexion, cela se voyait sur ses lèvres qu'il préparait sa réponse et en général il avait tendance à adopter une position beaucoup plus figée, sûrement inhérente à une grande concentration.

Au départ, avant de mieux connaître D (mais aussi avant de me sentir plus à l'aise dans ma nouvelle position) il m'a été quelque peu difficile de différencier ces silences. Ne voulant pas créer d'angoisse chez cet enfant j'avais parfois tendance à le stimuler à nouveau, seulement cette nouvelle stimulation était parfois inadaptée et trop précipitée car il s'apprêtait justement à me répondre. Cette "sur-stimulation" était peut-être aussi une façon de me protéger en quelque sorte, puisque certains de ces silences pouvaient aussi créer chez moi une certaine angoisse ; par la crainte de ne pas avoir été suffisamment claire et compréhensible ou d'avoir proposé quelque chose de trop compliqué.

Mais au long des séances, je pense avoir réussi à mieux repérer et à mieux comprendre les signes non verbaux que m'adressait D. Ainsi, une meilleure connaissance de D mais également de moi-même dans cette situation m'a permis de

mieux m'adapter et de mieux appréhender tous ces temps de silence tellement importants, aussi bien qualitativement que quantitativement. A ce sujet, il pourrait être intéressant de mesurer leur proportion au cours d'une séance.

2-5 D'une séance à l'autre

Pour illustrer cet aspect, nous avons utilisé les différents enregistrements réalisés au cours des séances de Jean qui avait bien accepté la présence de l'enregistreur.

Pendant une séance, une activité avait été entamée, il s'agissait de construire un jeu de cartes ; mais cette activité était restée inachevée.

Au début de la séance suivante, Jean rentre avec sa maman ; pour des raisons administratives. Pendant ce temps, Jean s'assoit et prend la boîte de feutres d'où il sort quatre crayons (correspondant aux couleurs utilisées la semaine passée). La maman sort de la pièce et l'orthophoniste s'assoit à son tour.

J : *On fait le jeu de cartes.*

O : *Oui on va continuer. Elle sort le jeu. Je vois que tu as déjà sorti des feutres.*

J : *mmm... Il gigote sur sa chaise et étale les cartes déjà réalisées devant lui. Il va en falloir encore beaucoup.*

Ils commencent à créer les nouvelles cartes, J est beaucoup plus organisé que la dernière fois dans sa façon de dénommer les cartes à dessiner.

O : *tu avais réfléchi au jeu chez toi pendant la semaine ?*

J : *oui.* Tout en regardant toutes les cartes disposées devant lui.

O : *Alors comment as-tu fait ?*

J : *J'ai fait d'abord les ronds.....*

La construction du jeu se poursuit, mais elle n'est pas achevée à la fin de cette séance.

La séance suivante :

La réalisation du jeu se poursuit. J demande régulièrement ce qu'ils vont en faire, on ressent une grande impatience dans sa voix. Finalement, ils commencent une partie de jeu de familles.

A la fin de la séance, O : *On va être obligé de s'arrêter là J parce qu'il est l'heure, mais je pense que l'on reprendra cette partie la prochaine fois. Et donc ce que l'on va faire c'est cela.* Ils rangent les cartes de façon à les retrouver la prochaine fois. *Un paquet avec tes cartes.* Elle inscrit l'initiale de J. *Le paquet de la pioche et mes cartes.*

La séance suivante :

O sort le dossier de J, note la date et sort le jeu.

J : *Je me suis entraîné. Maman elle a acheté un nouveau...un nouveau...comment...*

O : *un nouveau jeu*

J : *un nouveau jeu de familles et du coup, c'est le jeu de familles de Cédric et tu peux en faire plusieurs nouveaux jeux. Tu as plein de jeux à faire. Tu ...des cartes, tu fais en orange* (ce moment de l'enregistrement est incompréhensible et je n'ai pas pu le transcrire) J accompagne son discours de nombreux gestes avec les mains, son regard est assez fuyant. Il regarde très rarement O.

O : *Donc c'est la famille des oranges.*

(...)

O : *d'accord, c'est super ça, c'est toi qui a demandé à ta maman d'acheter ce jeu ou c'est elle qui a décidé.*

J : *C'est ma sœur qui l'a demandé avec moi.*

O : *Ah d'accord et qui est-ce qui a eu l'idée, c'est toi ?*

J : *Bah oui, et j'ai forcé à maman et du coup elle m'en a acheté un.*

O : *C'est très bien et alors avec qui tu joues ?*

J : *Avec euh... ma sœur et l'autre jour avec ma cousine.*

O : *Et bien si tu t'es entraîné tu vas être super fort à ce jeu.*

J : *Un p'tit peu.*

O prend les cartes afin de les distribuer mais elle s'interrompt pour écouter J.

J : *J'aime bien aussi les p'tits chiots, euh les p'tits ch'vaux.*

O : *Les petits chevaux.*

J : *On peut commencer, on commence.* Il tend le bras pour prendre le jeu. Mais O le garde dans la main

O : *Est-ce que l'on avait commencé le jeu au fait ?*

J : *Oui*

O : *Parce que, ah oui.* Elle retrouve les marques au dos des cartes et les efface. *Je ne trouvais plus les marques c'est pour ça. Hop.* Elle lui donne son paquet. *Ça c'était la pioche, ça c'était mes cartes.*

J installe ses cartes devant lui, il les met à l'envers en faisant des paquets de couleurs.

O : *Est-ce que tu peux me rappeler quelles familles on faisait dans ce jeu ? Quelles familles c'était ?*

J : *Alors les V.... les pff..... le V camion, le V ...camion, voiture et euh euh.* Il a dans les mains trois cartes et regarde ses cartes.

J est interrompu par le téléphone.

O : *Attends je te coupe J parce que je vais...* Elle répond.

J continue à regarder ses cartes. Elle raccroche.

J : *Moi je dis qu'il y a les couleurs.*

O : *Non, ma question était, quand on a commencé ce jeu de familles, quelles familles on essayait de faire ?*

J : *Bah, les V.* Il regarde la feuille mémoire et désigne le critère du doigt.

O : *Est-ce que c'était... Voilà c'était*

J : *V, rond, point, trait, carré.*

Ils reprennent ensemble, *Famille des V, famille des ronds, famille des points.*

O : *d'accord donc en fait, c'était des familles de décorations.*

Le reste de la séance se concentre donc sur la poursuite de la partie.

Entre la séance précédente et la nouvelle séance dont nous avons décidé de prélever un extrait, il s'est écoulé quinze jours ; pour différentes raisons nous avons estimé que la séance intermédiaire n'était pas d'un grand intérêt pour notre propos. Nous tenons seulement à souligner que le jeu de familles des décorations est terminé et une nouvelle partie est commencée mais cette fois il s'agit des familles de couleurs.

La séance :

J arrive et s'assoit, sa maman le suit. Une discussion commence à propos d'une prise de rendez-vous chez un neuropédiatre. J voit le jeu sur le bureau et il veut l'attraper. O lui demande d'attendre. J joue alors avec le protège bureau, il ne semble pas porter d'intérêt à ce qui se dit alors que cela le concerne.

J, en se penchant sur l'enregistreur : *c'est l'heure ?*

O : *non J, ce n'est pas l'heure.* Elle reprend la conversation avec la maman.

J est très agité, il essaie à nouveau de prendre le jeu de cartes, tout en m'adressant un grand sourire malicieux. Il saisit la feuille mémoire et la place sur le bureau, à mi-distance. La maman part et O s'assoit.

O : *Je vois que tu es prêt.*

J : *Ah bah oui*

O : *Alors J, est-ce que tu peux me dire quel jeu de familles on faisait ? On avait commencé un jeu de familles.*

J : *On faisait euh, le jeu des couleurs.*

O : *Oui le jeu des couleurs, très bien. Alors attends quelques petites secondes que je te donne tes cartes.* Elle recherche les marques de la semaine dernière, afin que chacun retrouve ses cartes.

J : *Bah d'abord on sait que j'ai une famille.*

On remarque à travers ces différents extraits qu'il existe une certaine continuité entre les séances. En effet ce qui est commencé à une séance est poursuivi la séance suivante, il existe donc un lien d'une séance à l'autre et l'enfant, comme nous pouvons ici le remarquer, est en attente de la poursuite de ce qui a été commencé. Nous ressentons d'ailleurs une certaine excitation et impatience chez J, dans ses différentes tentatives d'attraper le jeu ou bien dans le fait de se préparer à ce qui va être fait en se munissant des feutres. Ces éléments mettent aussi en avant un investissement de J dans sa prise en charge et une motivation importante face à ce qui lui est proposé. Dans ce cas, il ne tient qu'à l'orthophoniste de maintenir et de soutenir ce désir et ce plaisir vécu par l'enfant.

Nous pouvons également noter que l'enfant a pensé au cours de la semaine à ce qui s'était fait en séance. Les activités proposées ont suscité des désirs de jeux chez l'enfant, il fait l'acquisition d'un jeu de sept familles et partage ces moments avec différents membres de sa famille. Quand J en parlait, on ressentait une grande satisfaction dans sa voix et une certaine fierté de raconter ces événements à l'orthophoniste.

Les activités proposées au cours de la prise en charge vont avoir un retentissement dans ce que l'on pourrait appeler le "le hors temps" de la séance. Ceci est d'ailleurs un de nos objectifs. Seulement, il est extrêmement difficile d'évaluer et de comprendre la façon dont l'enfant a fait sien ce qui a été fait au cours de la séance. Comme nous avons pu le constater à travers ces exemples, entre chaque séance, il s'est joué quelque chose. En effet, au cours de nos observations, sur une même séance nous n'avons pas remarqué d'évolution flagrante mais cette évolution nous l'avons ressentie d'une séance à l'autre. J. était beaucoup plus clair dans ses propos et dans ses actes, ce qui était révélateur d'une meilleure stratégie et d'une meilleure organisation cognitive.

Parfois, des éléments sont évoqués en séance. Ces propos et ces remarques ne semblent pas avoir été entendus par l'enfant. Cependant, il peut arriver que plusieurs séances plus tard, l'enfant réinvestisse les propos de l'orthophoniste. L'enfant s'imprègne donc inconsciemment de ce qui est fait ou dit en séances. Seulement, cela

demande parfois un cheminement intellectuel et un certain temps de reconstruction pour que l'enfant puisse le faire sien.

2-6 Les questions de l'orthophoniste

Nous avons intitulé cette partie les questions de l'orthophoniste mais il s'agit plutôt des différents types d'interventions de l'orthophoniste, celles-ci sont variées et bien sûr nous n'allons pas essayer d'en faire un inventaire mais nous avons choisi des séquences de séances qui illustrent comment par ces différentes interventions l'orthophoniste va justement mettre l'enfant en interrogation, en position de « chercheur » ou d'élaborateur. Parfois, l'invitation à réfléchir est directe, par une question précise, mais parfois c'est par le ton employé, le type de propos ou l'absence de propos que l'orthophoniste va susciter une réflexion chez l'enfant.

En général, les questions sont directes mais il est intéressant dans certaines situations de les poser par l'intermédiaire d'un tiers. En effet, on peut utiliser des personnages et c'est l'échange entre ces personnages qui provoque les questions et les interrogations destinées à l'enfant. Cet intermédiaire d'un tiers apporte aussi un intérêt quand l'enfant se trompe. Nous allons essayer d'illustrer ceci à travers la description d'une séance avec David. Je tiens à préciser que je suis à la place de l'orthophoniste.

Comme support de la séance nous travaillons sur une histoire de pirates et de trésor. Les pirates veulent mettre leur trésor sur une île déserte pour le protéger, seulement les barques ne peuvent transporter que des coffres contenant cinq perles. Je

demande donc à D s'il a une idée sur le nombre de coffres que l'on doit prévoir. Il réfléchit et me dit qu'il ne sait pas trop. Nous passons alors à la manipulation, c'est-à-dire que les pirates préparent les coffres. Alors que nous devrions finalement en obtenir huit, nous nous retrouvons devant neuf coffres. A cet instant je me suis sentie un peu désemparée, et au lieu d'introduire un nouveau personnage qui aurait pu tenir le rôle d'un douanier ou d'un contrôleur, j'ai dit à D que selon moi on avait dû faire une erreur dans le remplissage des boîtes. Nous avons alors vérifié ensemble le contenu de chaque boîte.

L'introduction de ce nouveau personnage était nécessaire à mon avis, car ainsi je ne me plaçais pas en tant que celle qui sait et qui pointe l'erreur. Cette position aurait alors été prise par le douanier et je pense que cela engendre alors une toute autre dimension dans la prise de conscience que nous nous étions trompés : ce sont alors les pirates qui ont mal fait leur travail. Bien sûr, je pense que cette attitude s'acquiert avec l'expérience. C'est par le contact avec les enfants et avec les différents types de réponses qu'ils nous proposent que l'on élargit à notre tour nos ressorts et nos atouts pour faire avancer l'enfant sans lui pointer du doigt directement ce qu'il vient de produire. Je pense que l'on n'est jamais à la fin de nos surprises mais qu'avec l'expérience nous sommes peut être mieux équipés pour orienter l'enfant.

Nos questions peuvent, comme nous l'avons dit précédemment être un retour aux questions ou aux remarques de l'enfant. Au lieu de répondre à l'enfant, nous lui retournons son interrogation, dans ce cas nous pouvons lui demander ce que lui il en pense, s'il a un avis sur ce qui était à l'origine de sa question. En fonction de sa réponse nous pouvons alors échanger et discuter. Ce type de ré-interrogation de notre part est un moyen de montrer à l'enfant qu'il est capable de répondre à certaines questions qu'il se pose et par la même occasion cela nous ôte de la place d'omniscient, de l'adulte qui peut répondre à toutes les questions. Et nous replaçons ainsi l'enfant en tant que véritable être de parole.

Il peut aussi arriver que certaines questions de l'orthophoniste ne trouvent pas de réponse chez l'enfant. Il répond honnêtement qu'il ne sait pas. Malgré des

reformulations de la question, une approche différente du problème par l'orthophoniste, l'enfant ne sait toujours pas. La question peut alors être laissée en suspend, c'est-à-dire que l'orthophoniste ne lui donne pas la réponse, sauf si bien sûr l'enfant en fait la demande. Ainsi l'orthophoniste laisse l'enfant face à une interrogation et il est justement intéressant d'observer ce que l'enfant va faire de cette interrogation, comment il va se construire autour de celle-ci et s'il va véritablement en faire quelque chose.

2-7 La gestion de l'espace.

Sous ce titre, nous voulons évoquer le fait d'utiliser l'espace de la pièce, afin de ne pas toujours se retrouver dans une situation formelle au bureau. Et nous voulons montrer comment par ce changement de position, le comportement de l'orthophoniste en est lui aussi modifié.

A plusieurs reprises, O a proposé à Pierre de jouer à une sorte de jeu de l'oie. Pour cela, ils disposaient toute une série d'images sur le bureau et avec un dé, ils faisaient avancer leur pion sur les images, en les dénommant. O et P se plaçaient debout, du même côté du bureau. O ne restait jamais debout, elle se mettait toujours à la hauteur de l'enfant en s'accroupissant. Il est aussi arrivé que cette activité se déroule sur un tapis à même le sol, chacun étant alors assis sur le tapis.

Ce nouveau rapport qui s'instaure place les deux protagonistes sur un même niveau, en effet ils ne sont plus chacun de leur côté du bureau ; la barrière ou la limite que celui-ci engendrait tombe donc. Et en se mettant à la hauteur de l'enfant,

l'orthophoniste n'essaie pas de reprendre une sorte d'ascendant sur l'enfant qu'aurait pu lui donner une position debout.

Lors d'une séance, une activité portant sur l'inclusion avait été proposée. Des personnages devaient partir en voyage, seulement la fusée qui devait les transporter ne comportait que six places. L'enfant a donc dû choisir certains personnages en fonction de certains critères. Une fois les personnages choisis, une grande fusée en papier a été construite, les personnages y ont été placés et le voyage a eu lieu dans le bureau. O et Fred ont simulé le voyage ensemble et dès que la fusée eut atterrie F a demandé à organiser un second voyage. Le plaisir de faire voler la fusée lui avait fait oublier les difficultés qu'il avait eu à choisir les personnages et lui procurait l'envie de recommencer.

Pour aider l'enfant à comprendre certains phénomènes et pour les rendre palpables et tangibles, il est nécessaire d'utiliser l'espace. Par ce déplacement dans l'espace, il se crée aussi un temps qui à ce niveau peut être un temps vide mais qui permet justement à l'enfant de suspendre sa réflexion et d'élaborer intérieurement ce qui vient d'être fait.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition d'engager une réflexion à propos de notre future pratique professionnelle et plus particulièrement quant à une certaine position théorique ou idéologique que nous désirerions adopter. Dans une certaine mesure, il a su remplir cette première mission. Il nous a permis de nous interroger, de préciser certains concepts mais aussi de nous confronter à certaines notions, comme celle du temps. Celle-ci nous paraît fondamentale, car elle fait partie intégrante de la façon dont l'individu élabore et organise sa pensée. Il nous semble donc essentielle que l'orthophoniste n'oublie pas de le prendre en compte et de le penser comme un élément essentiel à la prise en charge.

Cependant, de nombreux doutes et incertitudes subsistent encore, cette réflexion ne fait que commencer, elle risque de s'enrichir et d'évoluer au cours de notre future pratique professionnelle en fonction des différentes expériences et rencontres que nous allons vivre.

Au cours de l'année un va-et-vient permanent s'est déroulé entre les stages et la rédaction de ce mémoire. Ces deux éléments se sont continuellement enrichis. Les stages nous apportaient, le contenu, la matière pour notre partie pratique. Les lectures et les recherches théoriques nous ont permis d'enrichir nos connaissances et ont eu un écho sur notre pratique et nos observations au cours des stages. Cette interaction entre les aspects clinique, pratique et théorique nous a appris beaucoup sur ce que nous pouvons appeler champ thérapeutique et champ pédagogique.

Le choix des cas cliniques a été l'occasion d'analyser dans l'après-coup ce qui s'était joué au cours des séances. Nous nous sommes à cette occasion autorisés un certain détachement et un certain recul nécessaire à la relativisation de la situation, afin de réaliser une analyse de nos propres attitudes et comportements. Ce temps d'élaboration et de réflexion portait donc ici sur ce qui pouvait être à caractère pédagogique et sur la démarche qui pouvait nous y amener. Ceci permettant de rectifier notre démarche, de changer ou de modifier notre façon d'être, mais aussi notre façon de penser la prise en charge orthophonique. Nous avons pu constater qu'au cours de cette année nous nous sommes fortement appuyés sur nos connaissances théoriques, il nous semblait parfois difficile de nous en dégager, cela nous permettait-il sans doute de réduire l'angoisse engendrée par ces situations nouvelles, dans lesquelles nous ne sommes pas encore complètement à l'aise.

Il nous est aussi apparu que le fait d'adopter une attitude pédagogique face à l'enfant peut être moins dangereuse, moins risquée. Dans ce cas, nous savons ce que nous allons proposer au cours de la séance, ainsi nous savons où nous allons. Le programme est plus ou moins établi et nous menons l'enfant. Nous ne prenons pas en compte son désir et de la même façon nous ne lui ouvrons pas le champ de la parole.

Dans une optique à caractère thérapeutique, nous ne savons pas ce que nous allons faire, chaque séance devient alors aussi une inconnue. C'est l'enfant par ce qu'il est et ce qu'il vit qui amène la matière première à la séance. Adopter une telle position demande alors réactivité et créativité, afin d'aider et d'accompagner au mieux l'enfant. Et cela exige aussi une grande connaissance de notre matériel, c'est-à-dire de savoir que si on propose ou si l'enfant choisit une activité alors elle nous permettra de le faire réfléchir sur tel point ou tel processus. Enfin, l'analyse dans l'après-coup du déroulement de la séance avec l'enfant permet alors à l'orthophoniste de faire le lien entre ce qui vient d'être fait et le projet thérapeutique.

Le fait de ne pas vouloir adopter une attitude pédagogique en séance n'exclut pas pour autant que nous ne devons pas prendre contact avec l'enseignant ou avec

l'école. Ce qui se passe en séance est particulier, l'enfant est dans une situation où la parole lui est donnée et où celle-ci est entendue. C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire de connaître aussi l'enfant en dehors de la séance. L'enfant doit être pris dans sa globalité, connaître son comportement en classe, ses relations avec les autres enfants sont en général des informations précieuses qui nous permettent de mieux le connaître et donc de mieux l'aider. Nous pouvons faire la même remarque en ce qui concerne les éléments familiaux, ils sont souvent très enrichissants et ils nous offrent une nouvelle perspective sur l'enfant et son vécu.

De plus, il peut être intéressant de discuter avec l'enseignant car un des objectifs communs est de permettre à l'enfant de mieux vivre au sein du monde scolaire et d'être le mieux possible dans sa place d'élève et à plus long terme de citoyen.

Pour ce mémoire, nous nous sommes surtout intéressés aux enfants que nous croisons dans les cabinets, dont le symptôme est en lien avec des difficultés scolaires ou des troubles d'apprentissage. Il nous semblerait désormais pertinent de nous pencher sur les positions des orthophonistes qui travaillent avec des enfants ayant des troubles d'origine instrumentale, structurelle, neurologique ou encore intellectuelle. Face à ce type de pathologie peut-on alors exclure toute attitude pédagogique ou éducative ? Voilà une question qui reste en suspend pour nous, elle trouvera peut-être une réponse au cours de notre future pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- ◆ BACQUET M. & GUERITTE-HESS B. (1996). *Le Nombre et la numération*. Ed du papyrus. Coll. Isoscel.
- ◆ CORDIE A. (1993). *Les cancrs n'existent pas. Psychanalyse d'enfant en échec scolaire*. Paris. Seuil.
- ◆ CORDIE A. « Du désir de savoir à l'envie d'apprendre ». *Malaise chez l'enseignant*. SEUIL.
- ◆ DUBOIS G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage : une autre approche de la rééducation*. Paris. Masson.
- ◆ DUBOIS G. , KUNTZ J.P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris. Masson
- ◆ ESTIENNE F. (2002). *La rééducation du langage de l'enfant. Savoir faire- dire- être*. Paris. Masson.
- ◆ FILLOUX J. (1996). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris. L'harmattan.
- ◆ GROSSEN M. & PERRET-CLERMONT A.-N. (1992) *Textes de base en psychologie : L'ESPACE THERAPEUTIQUE. Cadres et contextes*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- ◆ HESS R., WEIGAND G. (1994) *La relation pédagogique*. Paris. A. Colin.
- ◆ JACOB A. (1992). *Temps et langage : essai sur les structures du sujet parlant*. Paris. A. Colin.
- ◆ LES NOUVEAUX PROGRAMMES. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO éditions.
- ◆ MANNONI M. (1965). *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*. Denoël/Gonthier.
- ◆ POSTIC M. (1994). *La relation éducative*. Paris. PUF 6° édition.
- ◆ VALLEE R. (1995). *L'intervention rééducative dans l'espace du langage. Sa dimension pédagogique, sa dimension thérapeutique*. Parempuyre. Ed du Non verbal.

- ◆ BRIN F., COURRIER C., & al (2004) *Dictionnaire d'orthophonie*. Ortho édition
- ◆ REY A. (1992) *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris

- ♦ REY A. (2000). Le Petit Robert. Paris

Revues

- ♦ HOUDE O. (2000). *Le temps du développement* ; Enfance et psy n°13, dossier Vivre le temps. Erès
- ♦ LES CARNETS DE PSYCHANALYSE (1993) n° 3/4. Questions de temps. Paris.

Mémoires :

- ♦ BOZEC G. (2004) *La distance corporelle en orthophonie*. Nantes
- ♦ GUERINEAU V. (2002). “*Le temps, le temps, le temps et rien d’autre. Le tien, le mien, celui qu’on veut le notre...*”.Toulouse.
- ♦ FURCHMULLER M. (1991). *L’orthophonie à la rencontre du temps. De la soumission au temps à la rencontre des temps*. Strasbourg.
- ♦ MATHIAS A.F. (1995-96) *Le cadre orthophonique*. Nantes

Cours :

- ♦ Cours de M. QUENTEL J.C. (2001-2002), Licence de sciences du langage à Rennes II.
- ♦ Cours de Mme PREVERT M.J. (2004-2005), 3^{ème} année de formation en orthophonie à Nantes

Sites internet :

- ♦ <http://www.yrub.com/psycho/psycommqr.htm>
- ♦ http://www.Corydis.asso.fr/pages/base-doc/txt_roy/txt.html
- ♦ <http://www.1libertaire.free.fr/logiquedusujet.htm>

Résumé :

En orthophonie, il existe différents courants idéologiques en ce qui concerne la façon de mener un suivi orthophonique. Ce mémoire se veut être une réflexion personnelle quant à notre future pratique et donc quant à notre positionnement au sein de ces courants.

Il s'agit plus particulièrement ici d'aborder le problème de ce qui peut être à caractère pédagogique au cours d'une prise en charge. Nous évoquons également la prise en compte d'un temps spécifique : le temps logique, souvent omis par les professionnels. Et la prise de conscience de ce temps permet d'aborder une différenciation particulière des champs orthophonique et pédagogique.

Dans un premier temps nous développons donc différents aspects théoriques, avant de les illustrer par des observations cliniques réalisées au cours de cette année.

Mots clés :

Prise en charge orthophonique – Position thérapeutique – Attitude pédagogique
– Temps logique.