

RÉSUMÉ :

On a posé l'hypothèse (Cf. N.61) que, dans ce qui apparaît comme trouble du langage, versant communication, certains enfants en resteraient à une « difficulté » par opposition à d'autres enfants qui, « résistant » au changement que pourrait leur apporter la rééducation, manifesteraient alors un « trouble » de la communication. Pour discuter cette hypothèse, nous avons introduit l'analyse de corpus dans une approche d'analyse langagière, comme complément ou vérification de l'intuition clinique du praticien.

Nous présentons dans cet article l'analyse que peut effectuer un praticien-chercheur dans la mesure où il dispose de documents enregistrés. Cependant, analyser les échanges, en particulier dans un registre à dominante non-verbale, est une démarche très coûteuse, et ne peut s'appliquer aux nombreuses heures d'enregistrement du corpus. Les choix des moments retenus doivent être justifiés.

Dans le cas particulier de cet enfant, l'analyse montre que dans une approche interactive, il manifeste une capacité d'initiative en réponse aux éléments plus structuraux de l'ordre de la répétition. Le problème du langage est secondaire par rapport aux modes relationnels qu'il manifeste, il relèverait donc de difficultés de communication.

MOTS-CLÉS :

Communication - Langage - Problème - Difficultés - Trouble - Analyse - Dialogue - Récit.

A PROPOS DE LA COMMUNICATION : UNE HYPOTHÈSE, DES CORPUS.

DIALOGUE AVEC UN ENFANT « MUTIQUE ». QUELLE ÉVALUATION ? (2^e PARTIE)

par Jacqueline ZWOBADA ROSEL

SUMMARY :

We supposed (cf. N°61) that in the communicative aspect of a language disorder, some children would show some "difficulties" as opposed to a "disorder" affecting communication and resisting to therapy. We introduced an corpora analysis as a mean to complement or verify the therapist's intuition. This paper presents the analysis to be carried out by the therapist when recorded corpora is available. Analysing such lengthy discourses, and in particular non verbal material, is costly in time and efforts. Selected parts of it should be chosen. In this particular case, the analysis confirmed the fact that the child was able to show initiative as a response to more structured aspects of interaction, such as repetition. The problem affecting the language is secondary to the relational modes used by the child, who shows difficulties in his communication.

KEY WORDS :

Communication - Language - Problem - Difficulties - Disorder - Analysis - Dialogue - Story-telling.

Jacqueline ZWOBADA ROSEL
Orthophoniste
LEAPLE - CNRS
116, avenue Joffre
94120 FONTENAY SOUS BOIS

Dans le numéro d'avril* nous avons présenté le questionnement d'une orthophoniste sur sa pratique. A propos d'un enfant qui refusait d'entrer en interaction verbale avec l'orthophoniste au cours du bilan, nous avons reproduit les compte rendus de l'orthophoniste au médecin prescripteur du bilan, et de la brève prise en charge (6 séances). Cette évaluation impliquait ce qu'il est convenu d'appeler l'intuition clinique du praticien, fortement étayée sur un savoir faire, et de nombreuses références théoriques implicites. C'est cet étayage que nous voulons questionner dans cette deuxième partie, lorsque le praticien emprunte au chercheur ses outils d'analyse, en les déplaçant nécessairement quelque peu car les objectifs ne sont plus les mêmes. Du côté du chercheur, on veut mettre en évidence des régularités ou des variations ; du côté du praticien (qui devient alors praticien-chercheur) on cherche à justifier une option de prise en charge qui repose sur l'interprétation d'un certain nombre de données plus ou moins objectivables.

L'ANALYSE DU CHERCHEUR, PRATICIEN-CHERCHEUR

Le point de vue d'un chercheur, analyste-descripteur, serait de rendre compte de pratiques langagières dans une situation particulière qui enrichit le recensement de ces pratiques. Il enregistrerait une interaction verbale particulière pour pratiquer une analyse détaillée des interactions du corpus. La dimension du corpus entre en ligne de compte dans cette analyse et si le corpus est très long, il n'en prendrait qu'une partie qui deviendrait ainsi représentative des pratiques langagières des interlocuteurs (l'intégralité du corpus pouvant être considérée pour un traitement statistique). Mais, pour le praticien, cette séquence s'inscrit dans un certain contexte, propre à la situation qui détermine en partie les enchaînements (finalité de la rencontre), et dans le contexte des échanges qui précèdent et qui suivent, participant ainsi à l'interprétation de chacun des partenaires du dialogue. Nous avons analysé cet aspect dans la présentation de notre problématique comme adaptation à l'enfant en fonction d'un amont et d'un aval.

Rappelons que la rencontre d'un bilan ne peut être assimilée à une simple conversation entre trois personnes, du fait de son enjeu : elle est centrée sur l'enfant pour permettre d'évaluer ses capacités en situant ses performances dans le contexte spécifique d'un apprentissage particulier, celui de cet enfant, dans cette famille, avec cette histoire de vie. Elle concerne donc l'évaluation des problèmes et des possibilités d'intervention. Elle ne peut être limitée au cadre de questions réponses, ou d'un questionnaire anamnestique, ou encore de la passation d'une épreuve quelles que soient ses qualités par ailleurs, car il y a le traitement global, holistique, de toutes les données recueillies, que ce soit en tant que « faits » dans les « dire » ou en tant que signe, indice, dans les « observables » qui impliquent plusieurs niveaux d'analyse. En particulier, on notera l'importance de l'analyse du comportement en tant que gestualité, proxémique, permettant de définir des modes relationnels dans l'ici et maintenant de la situation, et aussi l'analyse de toutes les données qui remplissent une fonction modalisatrice du « dire » des échanges (cf. ce qui est pour Labov l'évaluation dans le récit de vie*). L'ensemble de la rencontre constitue alors une sorte de scénario, avec une structure de base, comme dans un récit en ce qui concerne les routines, et tout ce qui relève de la variation par rapport à ce « schéma » (cf. finalité) ne peut s'analyser qu'en terme de processus, dans la recherche de la dynamique propre de cette rencontre. Nous prenons ainsi en compte les mouvements du « texte » (corpus) comme cela se pratique dans une analyse de contenu.

L'analyse que nous présentons pour tenter de tester la validité de l'intuition clinique du praticien, va impliquer de considérer le corpus de base de différents points de vue. L'ensemble peut être considéré comme on le fait d'un récit dans son intégralité, le scénario du bilan, puis l'histoire de la prise en charge, dont l'évolution s'inscrit dans une analyse développementale (cf. l'évaluation du clinicien adressée au médecin traitant).

Nous nous centrerons dans cet article sur le moment du bilan, car nous faisons l'hypothèse qu'on peut y retrouver des indices correspondant à la résolution du problème qui se posait à l'enfant dans sa communication.

LE QUESTIONNEMENT DU CHERCHEUR CONCERNE LA COHÉRENCE DE LA SEGMENTATION DU CORPUS :

Le bilan (1h 1/2 d'enregistrement) peut être analysé selon deux organisateurs dominants qui déterminent l'alternance d'« épisodes » ou « parties ». Même si certains commentaires échappent à cette alternance, ils renforcent cette segmentation :

- tentatives d'entrée en interaction de l'orthophoniste avec l'enfant (désormais S.L.)
- éléments anamnestiques recueillis au cours du dialogue avec la mère lorsqu'il y a échec de ces tentatives par retrait de l'enfant.

LE PRATICIEN-CHERCHEUR REFORMULE LA QUESTION DU POINT DE VUE DE L'ANALYSE DU DIALOGUE :

La question centrale de l'analyse concerne alors les places de chacun (cf. fonctionnement dyadique et trilogue), en identifiant le type et la fonction de l'**étayage** de la mère et de l'orthophoniste, ainsi que les modalités de la communication*.

- La question que peut se poser le praticien concerne les modalités de cet étayage. Les deux adultes se montrent très ludiques. **Entre jeu et réalité, quel mode de relation ?***
- Quelques « faits » émergent dans les « dire » et posent un « contexte » : les éléments anamnestiques vont éclairer les problèmes de l'enfant à travers l'analyse de la mère : *il n'a pas vraiment de place* (« en sandwich » dit-elle) entre une sœur à forte personnalité et un petit frère qui veut rester bébé tout en étant ravi qu'on les confonde comme des jumeaux.. *Les difficultés de parole sont apparues depuis un an*, quand son frère l'a presque dépassé en taille. **Quelle place est-il capable de prendre ?***
- Quels seront les « observables » lorsque l'enfant ne veut pas parler : le médecin a prescrit une rééducation de la parole et du langage, avant le bilan, sur les dires de la mère car il n'avait pas entendu parler l'enfant. **Entre communication et langage, où situer le problème**, en faisant la part de ce qui relève de la communication corporelle, de la langue et de la communication par le langage*.

L'analyse peut-elle permettre de répondre à ces questions à partir des enregistrements disponibles et de vérifier ainsi les interprétations intuitives de l'orthophoniste ?

LE CORPUS GLOBAL DU BILAN

Le corpus recueilli comporte cinq parties. Elles ne remplissent pas les mêmes fonctions dans l'échange global. Comme dans toute rencontre, il y a une période d'ajustement à l'autre et un moment de clôture. La cassette était finie et la fin n'a pas été enregistrée. Trois parties ont donné lieu à une analyse détaillée des interactions : le tout début pour tenter de dégager des règles de fonctionnement des échanges à partir des comportements des différents interlocuteurs. La fin de l'enregistrement lorsque la mère a « fait passer » le Thiberge à son fils, ce qui a permis une certaine évaluation de son langage. La troisième partie a été retenue pour illustrer une démarche d'analyse des interactions lorsque l'enfant ne parle pas. Dans la dynamique de la séance elle correspond à la mise en place d'une situation de jeu interactif, et à l'apparition d'une réponse verbale. Les principes de l'analyse restent les mêmes que pour les autres parties. Cependant il serait trop long d'analyser le corpus comme nous le faisons habituellement en recherchant les enchaînements dans le jeu entre verbal et non verbal. (Nous avons proposé une méthodologie d'analyse de corpus basée sur ce jeu dans plusieurs communications et articles). Ainsi, nous ne sommes pas entrée dans le détail de l'analyse des interactions entre les

* Zwobada 1996

* Zwobada 1997 B

* Zwobada 1997 A

* Zwobada 1998

adultes et avec l'enfant dans la démarche proposée par F. François* et l'équipe du LEAPLE, en rendant compte des mouvements du dialogue par la réponse aux questions : qui initie ? Qui continue ? Sur un mode plus ou moins prévisible ou non de réponse directe ou de commentaire etc... Nous avons dû construire une grille d'interprétation intégrant le non-verbal, mode d'expression choisi par un enfant face à deux adultes. Sur la base de ces interprétations, complémentaires d'une analyse plus classique, nous nous limitons à présenter une « lecture »/interprétation du corpus, support de la discussion des questions qu'il nous a suggérées.

INTERPRÉTATION DU DÉROULEMENT DIALOGIQUE

Ce qui rend possible un dialogue est le jeu entre continuité et déplacement. La répétition pure et simple le bloque, de même que l'absence systématique de prise en compte du thème introduit par l'un des deux interlocuteurs. Lorsqu'il s'agit d'un trilogue, le jeu est plus complexe, car le tiers est toujours présent, même s'il n'intervient pas, et le jeu des places est plus difficile à analyser.

Dans le champ de la pathologie, on a souvent affaire à des difficultés de séparation mère-enfant : la dyade fonctionne avec un seul locuteur, la mère qui parle de lui et pour lui. Mais si l'objectif du bilan est bien de mettre en évidence ce que l'enfant est capable de faire, comment l'y amener ?

LES STRATÉGIES D'ÉTAYAGE AU COURS DU BILAN :

DESCRIPTION/INTERPRÉTATION DES TROIS PARTIES RETENUES :

PREMIÈRE PARTIE :

- L'orthophoniste essaie d'obtenir une participation de l'enfant. Il a refusé de se nommer (identification), elle l'invite à quitter sa mère et à s'intéresser à des objets sonores. Lorsque l'enfant refuse également ses incitations à choisir et à agir, la mère intervient, encouragée par l'orthophoniste qui la situe comme « modèle ».
- La mère utilise alors une stratégie de valorisation qui échoue « ah ! toi tu fais mieux qu'moi... (dénégation de l'enfant)...si, si, question d'faire, tu es plus doué qu'moi » avant de proposer un baiser. Elle établit alors une interaction avec une crécelle. La dyade fonctionne mais lorsque la mère fait référence à l'école, l'enfant soupire.
- L'orthophoniste tente de s'introduire dans le jeu en changeant l'objet. L'enfant reste fixé sur celui que sa mère lui avait fait accepter (réponse stéréotypée). Piqué par le « Comment on fait ? », il accepte enfin un autre jouet (la boîte « vache »).
- Le silence s'installe et l'orthophoniste propose de discuter avec la mère (2e partie, anamnèse). **Cette dernière a-t-elle fait écran ou joue-t-elle un rôle de médiatrice ?**

La réponse adaptée de l'enfant a laissé supposer à l'orthophoniste que leur relation était établie. Le silence de l'enfant aurait pu l'alerter, elle n'y a vu qu'un indice rendant possible le déplacement d'interlocuteur.

DEUXIÈME PARTIE (troisième phase de l'entretien) :

- Si à la fin de cette partie l'enfant accepte de jouer avec l'orthophoniste, leur entrée en relation s'effectue en reproduisant les modes de communication de l'enfant avec sa mère, de trois mois à son âge, c'est-à-dire cinq ans, d'où le « titre » que nous avons donné à la séquence analysée ci-après. Nous l'avons retenue pour analyser les interactions de l'enfant car ce moment nous semblait un moment clé, reprenant un processus développemental à partir de ce qui, au niveau comportemental, représentait une sorte de régression, réponse émotionnelle de l'enfant à une situation évoquée verbalement par la mère.
- Au cours de cette partie, l'orthophoniste tente d'amener la mère dans le champ d'une relation non ludique, pour que la relation mère/enfant s'inscrive dans le champ de la réalité. La mère sera observatrice du dialogue orthophoniste-enfant, ne manifestant sa présence que lorsqu'elle est sollicitée, restant dans un registre de référence d'ordre visuel.

- L'étayage de l'orthophoniste est centré sur la mise en mot de ce qu'elle observe en reconnaissant l'enfant comme partenaire d'une interaction, et en tentant de faire entrer la mère dans ce jeu d'identification..

La première phrase prononcée par l'enfant entraîne une rupture de la relation qui s'établissait autour d'un « faire comme », « faire avec » l'orthophoniste, et la dyade mère-enfant se reconstitue. L'entretien avec la mère reprend alors et se poursuit ponctué de nouvelles tentatives du côté de l'orthophoniste pour dialoguer à trois.

TROISIÈME PARTIE (cinquième phase de l'entretien) :

- Au bout d'une heure et quart de cette séance, l'orthophoniste explique l'intérêt, pour se revoir, de dire ce qu'il y a sur les images...
- La mère prend la situation en main et tente de le persuader de bien vouloir le faire avec elle.
- L'enfant détourne la situation en lui montrant les images **pour qu'elle parle, elle**. L'orthophoniste refuse. La mère enchaîne « tu veux pas jouer avec moi. Pourtant on aime bien jouer tous les deux... » Le chuchotement s'installe, tête contre tête, mais il répond.
- A la première image des cygnes, elle parle avec lui : « tu t'appelles... »
- A la deuxième il dit de lui-même : « encore des canards ». L'orthophoniste demande à mi-voix (même intensité que la leur) « c'est pareil ? » La mère répond « non » et l'enfant complète « pa (s) que e (lle) est b (l) eue », la prise d'initiative de l'enfant encourage l'orthophoniste à s'introduire dans la passation.
- La mère est désorientée. A l'image suivante des ours, il montre l'ours qui est assis sur le divan de la pièce avant de montrer celui de l'image, la mère reprend « ben quoi », sans comprendre son geste, puis quand il a montré les autres sur l'image, l'interpelle : « mets pas dans ta bouche », retrouvant le type d'intervention des parents lorsque l'orthophoniste mène le jeu.

INTERPRÉTATION DES PROCESSUS EN JEU AU COURS DU BILAN :

- du côté de l'enfant on note l'importance de la répétition, et une forme de « régression » quand il se retire (allongé par terre, absent, etc.), mais le contact finit par s'établir directement.
- du côté de la mère tout est dans la complicité, une relation très ludique, les baisers (il refuse le deuxième), la voix confidentielle qui incite au chuchotement. Lorsque l'enfant se passe d'elle, elle prend une place de « parent ».
- du côté de l'orthophoniste, on note un comportement paradoxal, elle fait appel à la mère alors qu'elle souhaite la séparer de son fils, et, plus encore, elle recommence à parler avec la mère à chaque fois qu'elle croit la relation établie entre l'enfant et elle. L'interaction reste en effet limitée, et l'impression de tourner en rond l'incite, au moins autant que le silence de l'enfant, à passer à autre chose dans le « programme » d'un bilan.

DISCUSSION

ENTRE JEU DE SÉDUCTION ET PRINCIPE DE RÉALITÉ, LANGAGE ET/OU COMMUNICATION ?

Au cours du bilan, la mère est dans un jeu qui porte sur une relation de plaisir partagé, qui repose sur une atmosphère de complicité marquée au niveau de la voix (confidentielle, voire chuchotée), de la gestion de la distance (ne s'écarte pas lorsque l'enfant reste collé à elle), des baisers échangés et réclamés, d'une mise en mot « mignarde » comme si tout n'était que jeu. Elle se montre *désorientée* lorsque la règle du jeu change et que l'enfant accepte l'orthophoniste dans le sérieux de la référence proposée.

L'orthophoniste passe par le jeu pour entrer en relation avec lui mais elle le transforme en le *socialisant* (cf. l'identification au jeu de « coucou »). Elle tente de donner un sens à ce qui se passe entre eux et dans la séance. Elle privilégie l'interaction « faire avec » à l'interaction verbale mais sans perdre de vue cet objectif qui va se réaliser à la fin du bilan.

L'enfant joue-t-il avec ses interlocuteurs ou est-il « joué » par leur désir propre ? Comme

un tout petit, il admet mal que sa mère parle à quelqu'un d'autre et *cherche à la mettre en situation de parler pour lui*. Ses réponses confirment qu'on est beaucoup plus dans le champ de la communication que du langage. Cependant seule l'évolution de la prise en charge peut permettre de vérifier sa capacité à accepter un changement de ce mode relationnel..

LA CONTEXTUALISATION DE LA PRISE EN CHARGE

On retrouve dans les 6 séances, la prise en compte des problèmes que le bilan avait mis en évidence : pour l'essentiel, la reconnaissance de son existence et d'un désir propre, une distance nécessaire avec sa mère, la voix et ses modalités dans la communication.

- A la première séance il est là et accepte qu'on parle de lui : l'orthophoniste le « reconnaît » en le différenciant de son frère.
- A la deuxième séance il refuse d'entrer et rejoint l'orthophoniste et sa mère après un jeu d'appel quand il est « libre » à l'extérieur de la pièce. Il manifeste ainsi un « désir » propre d'entrer.
- La troisième séance sera celle où il peut entendre ce qu'on dit de lui, mais en régulant, lui, la distance à sa mère.
- La quatrième séance est la première où il vient « seul ». Son intérêt se porte sur le magnéto et les caractéristiques de la voix entendue. Il en fait varier les différents paramètres.
- A la cinquième, il est « aphone ». Il s'exprime en chuchotant « ze... » et dessine sa sœur et un autre personnage (le frère et la sœur problématiques ?).
- A la sixième, qui n'aura pas de suite, le lendemain, il a (re) trouvé sa voix et s'exerce à jouer avec. Il choisit un jeu socialisé permettant de mettre en relation une mère et ses enfants, des jeux, etc.

Le point de vue descriptif/interprétatif confirme quelques pistes apparues dès le bilan. La centration sur la relation de l'enfant à la communication verbale s'analyse dans la progression des séances vers une autonomie d'expression qui va jusqu'à parler d'une autre place que la sienne dans un jeu « symbolique » où il s'essaie à différents rôles. On retrouve à l'œuvre la fonction de distanciation au niveau proxémique, et paralinguistique dans les variations de la voix. La référence à l'absent passe d'abord par le dessin qui le figure et le thématise avant de s'évoquer dans une mise en scène.

UN CORPUS PARTICULIER : DE 3 MOIS À 5 ANS...

Le corpus dont nous présentons l'analyse détaillée, ouvre la troisième phase du bilan. Le titre que nous avons donné à cet extrait se rapporte à l'évolution du comportement de l'enfant au cours de cette partie. La méthodologie de l'analyse comporte un rappel des « contextes » situationnels du dialogue avant de présenter alternativement le corpus segmenté (avec des sous-titres interprétant l'événement auquel ce découpage renvoie) et une analyse formelle des échanges adulte/enfant, alors que ce dernier se limite à utiliser un registre non verbal.

Cette analyse tente de répondre aux questions suivantes : **Y-a-t-il dialogue ? Comment se met en place la communication ? Y-a-t-il ou non demande de l'enfant ?**

1. CADRE GÉNÉRAL

Il s'agit d'un moment déterminé, dans un espace autorisant des déplacements, entre trois personnes.

1.1. LES CONTEXTES sont IMPLICITÉS par

1.1.1. La situation physique : en particulier des objets supports de médiation

Un tapis délimite un espace « de travail-jeu », une étagère le borde avec des jouets sonores et d'autres jeux directement accessibles, les images Thiberge sont posées sur la table-

bureau, mère et orthophoniste sont sur une chaise face à face (cf. schéma des positions/déplacements).

1.1.2. Les représentations de chacun déterminant des attentes

La mère parle pour l'enfant : « j'comprends tout d'S.L. » dira-t-elle peu après ce dialogue. L'orthophoniste entre dans le même jeu, mais sur un autre mode relationnel. Elle parle mais dans une reformulation où elle s'efforce de lui donner « sa » parole. Qui manipule qui dans le jeu de la séduction ?

1.2. LES CONTEXTES EXPLICITES se manifestent à deux niveaux

1.2.1. Celui de la séance entière : ce qui s'est passé au préalable (savoir partagé construit dans l'interaction) est présent dans le dialogue, et ce qui se passera après intervient dans la vérification des hypothèses interprétatives de l'analyse.

1.2.2. Celui du dialogue sélectionné où interviennent pour tous les participants : un niveau proxémique (position et déplacement dans l'espace), différents canaux pour des modalités d'expression particulière (et donc de réception), et plus précisément la mise en mot.

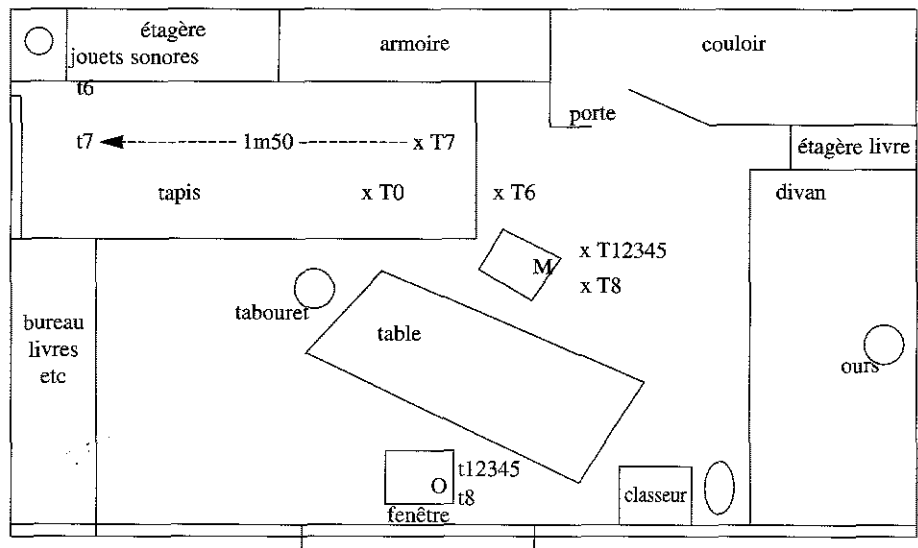
2. ANALYSE

2.1. SCHÉMA DE L'OCCUPATION DE L'ESPACE

Légende :

t 1234567 = marque les différentes positions de l'orthophoniste à un moment donné (t)
 x T 1234567 = localise celles de l'enfant au cours de la séquence retenue au même moment (T)

Le 8 indique la position de base du dialogue qui va suivre avec la mère et celle du Thiberge.



2.2. GRILLE DE LECTURE DU CORPUS

Nous proposons une grille qui tient compte de l'orientation de ce que nous considérons comme des interventions, même si, du côté de l'enfant, elles ne doivent parfois ce statut que grâce à l'interprétation qu'en fait l'adulte (cf. les premières manifestations sonores du nourrisson). Nous nous sommes demandé comment analyser les modes de participation de l'enfant au dialogue, en tentant de les analyser comme nous l'aurions fait d'énoncés du point de vue de la forme, en repérant tout d'abord le canal, et du point de vue du contenu. Leur valeur ne peut relever que de leur interprétation dans le contexte. Dans tout échange à plusieurs il est impératif de préciser qui s'adresse à qui, ce que

nous avons noté dans la première colonne. La flèche indique le sens de la passation du message (émetteur -récepteur). Chaque énoncé est introduit par le signe -, le signe = indiquant que les énoncés ont été émis en même temps. Les énoncés de l'orthophoniste sont présentés dans la partie gauche, ceux de la mère à droite, et les interventions de l'enfant au milieu.

Le découpage en séquences est en relation avec les initiatives de l'enfant à partir de T1 : il change les modalités d'appel, de coups frappés sur la chaise invitant à se montrer. Mais les échanges des adultes entre eux ont une incidence sur son comportement et les réactions de l'enfant correspondent à ce qui s'est déjà passé dans les interactions du début de la rencontre : il y a, en quelque sorte, régression (cf. T2). La 5e séquence est plus complexe à analyser, d'où un découpage complémentaire. En effet l'orthophoniste tente d'échapper à un jeu purement répétitif, en reprenant l'anamnèse et interprète ce qu'elle observe. Le déplacement de l'enfant vers l'espace de jeu, en T6 initie la mise en place du jeu proposé au début du bilan. Le jeu se poursuit en T7 jusqu'à obtenir une participation verbale suivie d'un **silence** qui comme en T5 amène l'orthophoniste à reprendre l'interaction avec la mère.

HYPOTHÈSES SUR LES INTERACTIONS

Le corpus correspondant à cette grille d'analyse se greffe sur une conversation de type anamnétique entre la mère et l'orthophoniste. L'enfant intervient en faisant du bruit et l'orthophoniste pose les règles du jeu qui va s'installer de coucou, c'est toi, et n'être déplacé sur des objets qu'à la fin de l'échange présenté. La mère parle de la grande sœur qui le considérerait comme une poupée. Il est allongé par terre et suce son pouce, comme un enfant de 3 mois. La mère confirme la présence récente d'un bébé de cet âge qu'il a tenu dans ses bras. Par la suite, S.L. se cache, se redresse parfois (mouvements haut-bas).

La séquence 0 correspond à *une mise en place* de la situation du jeu d'identification.

0. Appel sonore

Orthophoniste	S.L. (.....) (coups frappés)	Mère
- où il est S.L. ? J'l'vois pas ! vous l'voyez vous ?		
= oh ! coucou !		- non la souris a dû l'emporter D'temps en temps la souris, elle le prend. Elle me l'prend et elle me l'cache mon S.L., d'temps en temps, hein !
- ah bon !		- oui oui oui
- il est très indépendant alors		
= hm hm		- non ! oh ! indépendant euh ?... j'pourrais pas dire qu'il est indépendant

Séqu/ce	Orth Mère Enfant	FORME type d'intervention	CONTENU thématique	INTERPRÉTATION Gestion du discours, acte de langage
T 0	—————> <—————	verbale verbale		

1. Reprise : se montrer, disparaître pour être cherché

Orthophoniste

S.L.

Mère

(.....)
(coups frappés)

- bèh ! J'entends du bruit, qu'est-c'qu'il y a là ?
Coucou (rire). (soupir). J'entends plus rien
- Mais je vois quelqu'un qui arrive là c'est S.L. !
- Vous croyez, Madame, hein !

- il est taquin

- il aime jouer ?
= ah !

- sa vie, c'est les joujoux
= moi, j'le vois pas non plus.

- où il est, j'vois plus personne, j'entends plus personne. J'le vois plus.
- p't-être aussi qu'il faut s'pencher un peu, rechercher, qu'il faut regarder...

T 1		action sonore verbale	coups audition/présence	appel reconnaissance de l'autre
-----	--	--------------------------	----------------------------	--

2. Etre là : indice d'existence

(respiration)

- ah j'entends un p'tit bruit
comme de la respiration

T 2		? verbale	respiration audition présence	intention ? donner un sens reconnaissance
-----	--	--------------	----------------------------------	---

3. Signal sonore de présence

(coups frappés)

- ah ! là, j'entends qu'on tape

T 3		action sonore verbale	coups audition/présence vue/absence	appel présence/absence jeu d'alternance
-----	--	--------------------------	---	---

4. Signal visuel de présence : refus de l'identification

Orthophoniste

S.L.

Mère

(.....)
(mouvement haut/bas du corps)

- ah tiens, coucou, j'crois bien qu'j'ai
vu quelqu'un, là !
- ah là, j'vois plus personne
j'vois juste une dame...
j'vois plus personne
oh ! j'entends plus rien...

= oui

(mouvement haut/bas droite/gauche)

- ah ! j' vois un p'tit bout de cheveux
qui dépasse. Des cheveux blonds
A qui c'est ? Des cheveux blonds
comme ceux de la dame.

Séqu/ce	Orth Mère Enfant	FORME type d'intervention	CONTENU thématique	INTERPRÉTATION Gestion du discours, acte de langage
T 4	< —————	mouvement haut/bas	devenir visible	apparition/disparition : entrée dans un jeu avec autres critères perceptifs
	—————>	verbale	devenir visible	reconnaissance
	< —————	mouvement de tête haut/bas droite/gauche	visible/ non visible	refus (?)
	—————>		analogie verbale	indice d'identification

5. Reprise du jeu de « coucou » qui tourne court

Orthophoniste

S.L.

Mère

(.....)

(mouvement haut/bas du corps)

- j'entends, tiens ! S.L. !

(coups discrets)

- Tiens j'entends quelque chose. Qu'est-ce que ça peut être. J'entends...

Coucou S.L. ! Ben dis, t'as des endroits bizarres, toi, pour... tu sais bien t'cacher !

(coups)

Coucou S.L. Tu appelles beaucoup hein !
Où est-c'qu'il est passé. Ah le voilà !

(silence 4 sec)

Coucou

5'Arrêt du jeu

(coups)

- J'peux parler encore avec maman ?

Tu veux bien ? Oui !

J'ai vu une tête qui bougeait quelquefois,
ça veut dire « oui ». Mais, ah, ça dépend
dans quel sens

= (coups discrets)

elle bouge. Y a un sens pour dire « oui »,
y a un sens pour dire « non ».

- Est-c'que vous avez vu s'il disait...

moi j'ai pas bien vu

= j'ai pas bien vu

5'' Monologue de l'orthophoniste sur l'ambivalence

(- Tu veux pas qu'je parle avec maman ? Ben là tu dis oui ! Tu veux que j'parle hm. Alors tu veux que j'parle avec maman, d'accord ? Ca c'est un oui qui s'promène comme s'il disait non, alors j'sais plus du tout, moi. C'est impossible de s'faire comprendre. Parc'que si on hoche la tête en avant comme ça, et si on la fait rouler un peu, ça dit non en même

temps qu'ça dit oui. On s'en sort plus d'cette histoire. Hein ! C'est drôle ça ! Tu n'arrives pas à dire, ni oui, ni non.)

- Puisque j' n'entends rien, j'vais considérer que c'la veut dire oui. En français on dit

5''' Reprise réussie

Orthophoniste S.L. Mère

(.....)

(coups)

- Ah, j'entends quelque chose

(coups plus nets)

C'est quelqu'un qui appelle (rire) hmm

- c'est toi !

Où il est ? où est-c'qu'il est ? où il est ?

(cherche)

- J'entends qu'on appelle mais j' vois personne

(rire)

- C'est toi qui appelle S.L. ?

Séq/ce	Orth Mère Enfant	FORME type d'intervention	CONTENU thématique	INTERPRÉTATION Gestion du discours, acte de langage
T 5	< _____	action sonore	coups (plusieurs) mise en mots	jeu de « coucou »
	_____>	déplacements verbale		
5'	< _____	silence	coup autorisation de changer d'interlocuteur mère prise à témoin	présence demande réitérée
	_____>	verbale		
	-----> <-----	verbale verbale		
5''	_____>		signe dans code gestuel formulation de l'ambivalence	monologue interprétatif : sémiologie, psychologie
5'''	< _____	action sonore	se cache coups recherche rire coups	se réintroduit identification (dialogue) complicité (jeu)
	< _____>	déplacement		
	_____>	verbale		
	< _____>	paralinguistique		
	_____>	verbale		interprétation

6. Mise en place de la situation de jeu suggérée au début du bilan

Orthophoniste S.L. Mère

(.....)

(se déplace)

- tu veux qu'on joue avec les jouets ?
 Oh pourquoi pas !
 - J'peux v'nir ?
 alors, toi tu appelles et moi j'appelle :
 on va jouer à appeler.
 (tambourin, deux coups)

(en écho sur la chaise)

(répétition)

(passage à 3 coups)

- T'es épatant, tu tapes juste comme moi !
 - Vous avez entendu, Madame ? (rire)

Séqu/ce	Orth Mère Enfant	FORME type d'intervention	CONTENU thématique	INTERPRÉTATION Gestion du discours, acte de langage
T 6	< ————— —————>	déplacement latéral verbale	mise en mots sur objet	demande : intention autorisation règle modèle
	< ————— —————>	action sonore	séquence rythmique	
	< ————— —————>	action sonore	séquence identique	objet pas encore accepté
	—————> —————>	verbale	entendre	situation oui prise à témoin de mère

7. Séquence de jeu

(rire)
 - et oui !

T 7	< ————— —————>	rire (verbal ?) rapprochement	« oui » (?) x T7	accepte le jeu
-----	-------------------	-------------------------------------	---------------------	----------------

. le jeu se poursuit avec acceptation des objets : tambourin etc.....

- Ça c'était une cloche. Est-c'que c'était
 la grosse cloche ou la p'tit' cloche ?

- la p'tite cloche !

	< ————— —————>	verbale verbale silence	incitation à verbal adéquat	question avec choix réponse attendue
--	-------------------	--------------------------------------	--------------------------------	---

DISCUSSION

Dans ce bref dialogue, le comportement non verbal de l'enfant apparaît bien comme initiateur des échanges avec l'orthophoniste. Il y a donc dialogue à trois participants. Entrer dans le jeu témoignerait de la « demande ». La communication s'est mise en place selon les modalités d'expression que présente l'enfant au cours de son développement qu'il a reproduites en 6 étapes que nous rappelons :

- production d'un bruit interprété comme appel (cf les cris du nouveau-né) auquel répond une incitation à un jeu d'identification « coucou »
- présence vivante, respiration identifiée comme telle, suivie de nouveaux appels mais

- dans un jeu d'alternance car tous les canaux perceptifs sont mobilisés dans le jeu
- intervention d'un signe gestuel conventionnel substitutif de la parole puis la marque de la complicité dans le jeu : rire (niveau paralinguistique) enfin production d'une réponse verbale adéquate.

CONCLUSION

Nous limiterons notre réponse aux questions que nous nous sommes posé au début de l'article précédent, à nous interroger sur l'utilité pour le praticien de faire une telle analyse et sur ce qu'elle apporte à l'interrogation de notre hypothèse de travail concernant les modes de fonctionnement des enfants. La rééducation a-t-elle des chances d'aider à modifier les éléments relationnels qui ont perturbé l'acquisition du langage ?

Dans le cas particulier de cet enfant, l'analyse de l'ensemble du corpus confirme la possibilité de mobilisation d'une approche interactive où il manifeste une capacité d'initiative en réponse aux éléments plus structuraux de l'ordre de la répétition. De ce point de vue, le problème du langage est secondaire par rapport à celui de ses modes relationnels. On est dans un registre de communication.

Dans l'extrait de dialogue sélectionné, un point s'est révélé très important pour le travail avec d'autres enfants : le fait de se montrer dans un jeu d'appel. Il s'agit bien d'une réponse, nous l'avons retrouvé à plusieurs reprises avec cette signification.

Tout aussi important nous semble le long monologue de l'orthophoniste sur l'ambivalence à propos de l'interprétation d'un signe gestuel conventionnel. Sans en avoir conscience, elle pointe un mode de fonctionnement susceptible d'ouvrir à un travail thérapeutique, malgré la présence d'éléments de répétition et de régression manifestes au cours du bilan. Il s'agirait de difficultés de communication.

Nous avons rencontré d'autres problématiques où un problème de communication se posait à l'enfant sans aller jusqu'au « mutisme » (qui n'en est pas un ici), plutôt dans le registre de l'inhibition, proche du refus scolaire. Dans certains de ces cas, l'enfant témoigne, par la façon dont le trouble se manifeste, des difficultés que rencontre l'un des parents, voire le couple, dans sa relation avec l'extérieur. Des parents avaient été « choqués » par la lecture d'une « lettre » qui ne leur était pas adressée. La mère a mis un an (quand l'enfant commençait à se sentir mieux) à en parler au moment de changer d'orthophoniste. On entrevoit ici les limites de notre action : le fonctionnement familial dans une perspective systémique. Nous avons rencontré récemment une enfant pour laquelle un même comportement d'opposition renvoyait à une problématique de trouble grave de la pensée. La reprise de l'enregistrement vidéo du bilan avait permis de l'évoquer dès l'élaboration du premier compte rendu*... Ce serait le sujet d'un autre article.

* Zwobada 1998

BIBLIOGRAPHIE

- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- FRANCOIS F., HUDELLOT Ch., SABEAU-JOUANNET E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- FRANCOIS F. (1996). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- ZWOBADA ROSEL J. (1996). Expression et communication : jeu entre verbal et non verbal dans des dialogues thérapeutiques. *Rééducation Orthophonique*, 187, 307-334.
- ZWOBADA ROSEL J. (1997). Place de l'enfant, histoire familiale et rééducation. *Rééducation Orthophonique*, 189, 19-53.
- ZWOBADA ROSEL J. (1997) Difficultés de communication et troubles d'acquisition du langage. Où situer le dysfonctionnement ? *Critères et évaluation du développement de l'enfant. Approche psychologique et perspectives cliniques*. GROFRED Strasbourg. (Actes).
- ZWOBADA ROSEL. - Le langage en question (s). Problèmes d'évaluation et de prise en charge de troubles de l'apprentissage. XVI^e colloque du GROFRED, *Modes de régulation dans le développement de l'enfant*, 5-6 juin 1998, Genève (à paraître in Actes). APPEL A COMMUNICATION