

# UN ENSEIGNEMENT MUTUEL ENTRE DEUX PATIENTS APHASIQUES : est-ce une voie d'accès à la réinsertion ?

par **F. PACE, Ph. VAN EECKHOUT et F. HAMONET**

Frédérique PACE  
Orthophoniste  
au C.H. de Meaux  
Service du Dr CHEDRU  
Philippe VAN EECKHOUT  
France HAMONET  
Orthophonistes  
au Centre du Langage  
du Pr LHERMITTE,  
Pitié-Salpêtrière, PARIS.

Une équipe d'orthophonistes au centre du langage du Professeur LHERMITTE (Pitié-Salpêtrière) a soulevé cette question en menant une action thérapeutique nouvelle durant l'année 1986. Il s'agissait d'étudier comment deux patients aphasiques pouvaient gérer mutuellement leur processus de réinsertion professionnelle, en leur proposant une situation adéquate.

## La situation

L'équipe, et en particulier Philippe Van Eeckhout, saisit l'opportunité de rééduquer simultanément deux patients aphasiques, E et P, ayant en commun les caractéristiques suivantes :

l'un est ingénieur chimiste, l'autre professeur de physique-chimie dans l'enseignement secondaire ; ils ont recouvré une expression informative et bien élaborée ; tous deux formulent vivement le désir de reprendre leur activité professionnelle.

Sachant par expérience, les difficultés psychologiques, sociales et didactiques que rencontrent d'anciens aphasiques parvenus à cette étape décisive de leur récupération, Philippe Van Eeckhout leur propose une situation de rééducation qui permet d'envisager la réinsertion.

Il lui semble pertinent de les placer dans une situation de groupe où ils peuvent transmettre leurs connaissances didactiques et réutiliser une pratique professionnelle antérieure. C'est ainsi que prend naissance une situation d'enseignement mutuel entre E et P où ils tiennent les rôles d'enseignant et d'élève avec réversibilité de ces rôles. Ces séances s'inscrivent dans leur rééducation et se déroulent une fois par semaine à l'hôpital.

L'intérêt tiré des premières séances a suscité le sujet d'un mémoire d'orthophonie dont nous voudrions retracer ici les grandes lignes : il s'est agi dans le cadre de cette étude de qualifier et quantifier les performances communicatives et linguistiques des deux patients en présence, mais aussi les pratiques rééducatives nées de cette situation d'enseignement mutuel.

Nous présentons ci-après, en résumé, l'histoire de la maladie des deux patients, les principales étapes de leur rééducation, qui permettent de mieux comprendre l'opportunité de la démarche thérapeutique (fiches 1 et 2).

## FICHE 1

### 1) M.E.

M.E., droitier, 35 ans, ingénieur chimiste, occupait dans une société de traitement chimique un poste relevant à la fois du bureau d'étude et du service commercial.

Il présente le 3/8/85 un infarctus du myocarde antérieur étendu, compliqué de

fibrillations ventriculaires et d'un arrêt circulatoire. Anoxie. Il est hospitalisé en réanimation avec un coma aréactif d'une semaine.

Au réveil, il présente :

- un état confusionnel sévère
- une désorientation temporo-spatiale complète qui regresse progressivement
- une apraxie constructive
- une acalculie
- des troubles mnésiques
- une aphasie caractérisée par une expression orale réduite avec présence de formules stéréotypées.

Le premier bilan orthophonique du 21/8/85 met en évidence :

- une expression orale avec trouble de l'évocation, manque du mot important, cependant un langage usuel et simple est possible
- un niveau de compréhension normal
- une expression écrite mettant en évidence une alexie et une agraphie très importantes (aucune reconnaissance des lettres, aucune désignation, aucune écriture spontanée)

Une rééducation intensive débute en octobre 1985, à raison de plusieurs séances par semaine.

- C'est au mois de décembre, qu'il a été décidé de faire participer M.E. à la situation d'enseignement ; il a accompli à cette date des progrès considérables tant à l'oral qu'à l'écrit. Cependant si la vitesse de la lecture s'est beaucoup améliorée, la fidélité au texte écrit n'est pas parfaite : ceci témoigne d'une difficulté à saisir le contenu par suite de paralexies phonémiques et tendance à fabriquer des mots par anticipation. Sur le plan de l'expression écrite, on retrouve ces caractéristiques. Néanmoins, il faut préciser qu'il existait des éléments dysorthographiques avant l'accident.

Une rééducation des chiffres (lecture, écriture) et du calcul a également été entreprise.

- Aussi, jusqu'au mois de février 1986, il a été mené un travail approfondi de la lecture visant à améliorer ses trois paramètres : vitesse, compréhension, mémorisation ; et du langage oral avec enrichissement du vocabulaire, brassage de synonymes, étude morphosyntaxique, organisation du récit oral.

- A partir du mois de mars, et tout en poursuivant le travail précédent, on peut envisager une évolution de la rééducation vers le maniement du langage élaboré : on affine le récit oral et écrit, on aborde la technique du résumé, du compte-rendu, de la note de synthèse et du rapport. Le matériel utilisé pouvant être le texte littéraire, l'article du Monde, un roman ou bien alors un matériel didactique propre à la profession de E.

M.E. est un patient remarquablement ouvert qui a, tout au long de sa rééducation, fait preuve de beaucoup de volonté et coopération ; celle-ci va continuer de manière quotidienne jusqu'à la fin du mois de mai. La reprise de son travail fut dès le mois de février, l'objet d'une demande incessante de la part de M.E. ; et un objectif pour lequel tous les moyens ont été mis en œuvre.

- Il apprend le 12/05/1986 qu'il reprendra ses activités professionnelles à temps partiel (mi-temps thérapeutique).

## FICHE II

### 2) Mme P.

Mme P., 50 ans, droitière, était professeur de physique-chimie dans un lycée d'enseignement technique.

Le 17/05/84, elle est victime d'un accident vasculaire cérébral après épisode grippal. L'examen neurologique met en évidence un AVC sylvien gauche par occlusion de la carotide interne gauche.

Au réveil, elle présente :

- une aphasie (mutisme)
- une hémiplégie droite massive
- une apraxie de la voix
- une apraxie bucco-faciale
- de gros troubles de compréhension

- Dix jours après son accident, Mme P. est prise en rééducation, celle-ci visant en premier lieu la démutisation : trois séances ont permis la résurgence de phonèmes et de certains mots usuels en répétition. Les séries automatiques sont obtenues après avoir donné le premier terme de la série. On note beaucoup de persévérations et une grande fatigabilité.

- Très vite l'aphasie de Mme P évolue vers une aphasie de Wernicke ; en effet, le bilan du 25/06/84 met en évidence des paraphasies phonémiques et sémantiques ainsi que quelques formes jargonées. Il existe également un manque de mot important, un débit ralenti avec des troubles arthriques. La compréhension orale et écrite reste perturbée pour les ordres complexes. Il n'existe pas d'alexie. L'expression écrite est informative mais non élaborée, elle comporte des éléments de dyssyntaxie et de nombreuses paraphrasies.

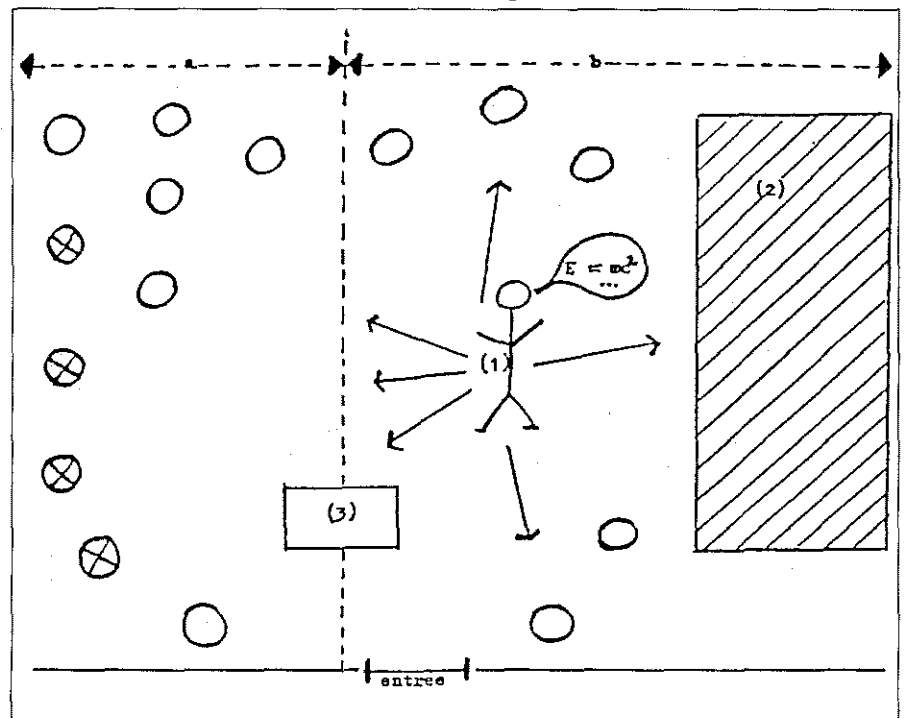
- Pendant un an (septembre 84 à 85), la rééducation de Mme P va porter sur les troubles d'élaboration à l'oral et à l'écrit ; la lecture qui était conservée et le langage dirigé lui sont d'une grande aide. On lui propose dans un premier temps des récits oraux ou la restitution d'histoires afin de réduire en particulier son trouble du débit ; dans un deuxième temps et sur sa propre initiative, Mme P réutilise ses cours de physique et de chimie comme matériel en rééducation.

- Il persiste longtemps un trouble d'ordre sémantique, une difficulté à l'abstraction, et un manque du mot, alors qu'expression et compréhension orales et écrites redeviennent des outils de communication fiables.

- C'est à partir de septembre 1985 que Mme P formule le souhait de reprendre une activité professionnelle ; stimulée par son orthophoniste, elle entreprend activement des démarches qui l'amènent à connaître les modalités d'une réinsertion au sein de l'Education Nationale. Sa demande va constituer le point de départ pour la mise en place d'une situation spécifiquement pédagogique.

Les cours ont lieu dans la salle de présentation du service, celle-ci reproduit des conditions matérielles d'enseignement ; l'espace, le tableau noir, des tables et des chaises pour l'auditoire (cf. schéma de la salle).

Schéma de la salle de présentation



a : espace généralement réservé à l'auditoire  
b : espace dans lequel évolue l'enseignant

(1) : aphasique en situation d'enseignement  
(2) : tableau noir  
(3) : table, magnétophone

○ : chaises

⊗ : chaises occupées par l'auditoire

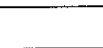
→ : allées et venues de l'enseignant

Le public, hétérogène et variant d'une séance à l'autre, est composé, d'un ou deux orthophonistes, de stagiaires en orthophonie et de patients aphasiques.

La consigne donnée au public peut se définir ainsi : prendre des notes et poser des questions aux enseignants dès qu'une information n'est pas claire, en évitant d'adopter une conduite normative ou corrective.

Les sujets de cours ont été choisis par les deux patients : en chimie, en physique, dans l'actualité scientifique, ou inhérent à leur profession. Ils ont fourni pour chacun des thèmes un travail de préparation individuel afin de réactualiser et d'organiser leurs connaissances sous forme d'exposé oral.

## Nos objectifs



Nous avons poursuivi trois objectifs au cours de ce travail : stimuler le désir de communication, remobiliser les connaissances didactiques afin de faciliter la réinsertion professionnelle des deux patients.

### 1 - Stimuler la communication

Nous formulons l'hypothèse que les interactions générées par une telle situation réactivent la fonction appétitive du langage grâce à trois caractéristiques :

- \* la dynamique de groupe ou le simple jeu des interactions sociales dans un groupe constitué d'aphasiques et d'orthophonistes ;

- \* le savoir scientifique commun aux deux patients constituant un matériel propice à l'échange d'informations.

- \* la réversibilité des rôles enseignant-enseigné réalisant une polystimulation des différentes modalités du langage. (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite).

### 2 - Remobiliser les connaissances didactiques

Tout en maintenant ce climat d'intercommunication, la remobilisation devait s'effectuer grâce à la réversibilité des rôles et selon deux modalités : soit un réapprentissage de connaissances, effacées par la lésion cérébrale ; soit une réactualisation de ces connaissances, une réappropriation du lexique scientifique, la gestion des connaissances préservées.

### 3 - Faciliter la réinsertion professionnelle,

en créant un contexte adapté aux besoins de communication des deux patients. Pour l'un comme pour l'autre nous voulions dynamiser le canal de communication didactique avec ses paramètres linguistiques et extralinguistiques : retrouver un comportement verbal assuré, confiant et persuasif ; retrouver simultanément le comportement gestuel adapté. Ainsi nous avons recréé «intramuros» un contexte qui devait préparer E et P à leur réinsertion professionnelle.

Au-delà de ces objectifs spécifiquement liés à la réintégration de deux patients, nous voulions créer des outils méthodologiques permettant d'évaluer une pratique rééducative.

## Méthodologie



L'analyse de la situation, telle qu'elle est menée dans le Mémoire, s'articule en deux temps ; le premier concerne l'étude des interactions verbales autour des participants : les patients, le public, le rééducateur.

Le deuxième s'attache à l'évaluation des performances linguistiques et discursives réalisées par les deux patients au cours du temps. Cette partie ne sera pas exposée ici.

### 1 - Le support méthodologique

La technique s'est largement inspirée de travaux de recherche en pédagogie, ayant pour objectif d'analyser les comportements et interactions maître-élève dans

une classe (3,4). En particulier, nous avons choisi et adapté à notre situation un instrument nommé système de catégories : «un système de catégories permet de noter un comportement chaque fois qu'il apparaît. Chaque unité de comportement (défini au préalable) doit être située dans une seule catégorie». A cette règle d'exclusivité s'ajoute celle d'exhaustivité.

Concernant le travail de quantification en unités d'enregistrement, nous avons choisi une unité dite «naturelle» : «c'est le plus petit segment de production verbale auquel l'observateur peut assigner une signification». Les règles de comptage nous étaient précisées dans des travaux d'analyse de contenu\*.

\* BARDIN L. *L'analyse de Contenu. Le Psychologue. Paris, PUF, 1977.*  
p. 93 à 135.

## 2 - L'observation, le recueil des données

Notre rôle au cours de ces séances s'est situé aux frontières de l'observation et de la participation (observation participante, 2) : il s'est agi d'une part, de constituer un corpus suffisamment riche pour l'exploitation à venir et, d'autre part, d'être intervenant à l'intérieur de la situation pédagogique (sujet du public enseigné).

Dans un premier temps, nous avons relevé l'intégralité des séances à l'aide d'un magnétophone, ainsi que les productions écrites au tableau par les patients en cours d'explicitation.

En deuxième temps, une transcription complète des enregistrements a été effectuée pour une séance sur trois environ ; la méthode utilisée est le scripte de scénario. Cette technique pratiquée à long terme a constitué un corpus longitudinal d'une vingtaine de séances, dont six ont été transcrites. Cela a permis par la suite de choisir les séances pertinentes quant aux objectifs de l'analyse.

## 3 - L'analyse

Après avoir sélectionné huit séances à intervalles réguliers dans le temps, nous avons cherché à classifier et codifier les productions verbales de chacun des intervenants. Par la suite, nous avons créé des grilles d'interaction catégorielles et enfin quantifié les données en unités significatives.

Afin de restituer la diversité des interactions mises en jeu en fonction des participants, nous avons défini trois axes interactifs :

- l'interaction public-enseignant (E ou P)
- l'interaction rééducateur-enseignant (E et P)
- l'interaction enseignant-enseigné (E et P), chacun des enseignants prenant le rôle d'enseigné au cours d'une même séance.

A partir des trois partenaires de l'interaction, nous avons classifié, codé et enfin catégorisé, leurs productions verbales respectives. Une réécoute attentive des enregistrements a permis d'attribuer à chaque intervention un codage en terme d'acte de parole. Pour l'enseignant, on a obtenu par exemple : expose, démontre, clarifie, stimule le public...

Cette classification a jeté les bases de la catégorisation. Pour ce faire, le codage a été réajusté en des termes plus génériques afin d'inclure dans une même catégorie une plus grande diversité de comportements. Pour chaque intervenant nous avons établi un système de sept catégories mutuellement exclusives et restituant l'intégralité des séances. La méthode est reproduite sur les trois tableaux figurant ci-après (I - II - III).

**Tableau I : Catégories de comportement/enseignant**

| CATEGORIE                          | TYPE DE COMPORTEMENT   | EXEMPLE TIRE DU CORPUS  |
|------------------------------------|--|---|
| Informe                            | Expose, définit, explicite, démontre, énumère, exemplifie l'information  | «Le noyau est entouré d'un orbital sphérique d'électrons, les électrons sont mobiles sur ce cercle» ou «Les anions et les cations ont une charge» |
| Reformule                          | Reprod. l'inform. : comportement pédagogique de réexplication ou d'approche sémantique                                     | «Les électrons tournent autour du noyau» ou «Les électrons bougent en fin de compte le long du cercle»  |
| Répond à une demande d'information | Clarifie, reformule : comportement sollicité par le public ou le rééducateur.  | «Oui, les électrons sont mobiles»   |
| Stimule le public                  | Fait participer le public :<br>- ouvre le champ des questions<br>- interroge sur le contenu<br>- sollicite une approbation | «Est-ce qu'il y a des questions ?»<br>«Quelqu'un peut me donner la formule ?... allez ! de tête !» - «D'accord... ici ?»                          |
| Est tendu et/ou demande de l'aide  | Manifeste explicitement ou implicitement sa difficulté à poursuivre  | Long silence<br>«Ouh la la !... j'y arrive pas...<br>Mme P dites-moi !»   |
| Exprime sa satisfaction            | Exprime un plaisir lié à ses propres performances  | «Ah ben là j'suis content si tout le monde a compris !»   |
| Rit, plaisante                     | Fait des jeux de mots, émet une plaisanterie   | «Ah c'est pas sérieux, personne n'a appris son cours pour aujourd'hui !...»   |

**Tableau II : Catégories de comportement/public**

| CATEGORIE               | TYPE DE COMPORTEMENT  | EXEMPLE TIRE DU CORPUS  |
|-------------------------|---|---|
| Questionne              | Pose une question relative au contenu   | «Pardon... l'anion est positif ou négatif ?»  |
| Marque son accord       | Emet un son, un mot ou une phrase approbatrice  | «Hum !...» «D'accord !...» «OK...»  |
| Marque son désaccord    | Emet un son, un mot ou une phrase désapprobatrice   | «Ah... là non ! C'est Fe <sup>2+</sup> !»   |
| Répond à une question   | Apporte une réponse sollicitée par «l'enseignant»   | «Moi !... alors ça donne SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup> + Fe <sup>3+</sup> »   |
| Apporte une information | Commente l'information, fournit des arguments complémentaires, extrapole le sujet               | «On a plusieurs sortes de fer : Fe <sup>+</sup> , Fe <sup>2+</sup> , Fe <sup>3+</sup> »<br>«Oui, les électrons, on en parle dans l'énergie nucléaire» |
| Vient en aide           | Prend la parole lorsque «l'enseignant» est en difficulté prolongée ou qu'il sollicite un relais | «Là vous voulez dire en fait que...»  |
| Rit, plaisante          | Fait des jeux de mots, émet une plaisanterie  | «Si les électrons n'existaient pas, il faudrait les inventer !...»  |

**Tableau III : Catégories de comportement/rééducateur**

| CATEGORIE            | TYPE DE COMPORTEMENT  | EXEMPLE TIRE DU CORPUS  |
|----------------------|---|---|
| Questionne           | Pose une question relative au contenu.<br>Demande une précision                                 | «Est-ce que les électrons bougent vite ,»   |
| Relance une question | Réitère une question ou la fait réitérer lorsque celle-ci n'a pas été perçue par «l'enseignant» | «Pardon... vous Mme qu'est-ce qui ne vous paraît pas clair ,»   |
| Canalise             | Propose de revenir au problème initial<br>Sollicite une simplification ou une synthèse          | «Au fond ici... vous partez de quoi pour trouver ce résultat ,» ou «Qu'est-ce que vous essayez de nous démontrer ?» |
| Stimule le public    | Ouvre le champ des questions<br>Sollicite la participation du public                            | «Et pour tout le monde, est-ce clair ?»<br>«Vous le saviez ça ?»  |
| Corrige              | Met en évidence une erreur de forme, orale ou écrite, dès qu'elle se présente                   | «Là... Pardon... qu'est-ce que vous avez écrit ?... je crois qu'il manque un e»                                     |
| Encourage            | Valorise  | «C'est très clair !...» ou «Votre écriture s'est considérablement améliorée !»                                      |
| Rit, plaisante       | Fait des jeux de mots, émet une plaisanterie  | «Et comment électrons, neutrons et protons arrivent-ils à "cohabiter" !... Expliquez-moi...»                        |

Les grilles ainsi réalisées sont constituées de sept colonnes de comportement et de huit lignes, chacune d'elles correspondant à une séance. Une subdivision supplémentaire au niveau de chaque séance permet de distinguer le changement de rôle des enseignants E et P. On a pu ainsi mettre en évidence des modifications interactives liées à ce changement de rôle. Nous présentons à titre d'exemple une grille de résultats qui éclairera la méthode d'exploitation (Grille d'interactions : enseignants).

### Résultats/Grille d'Interactions : Enseignants

|        |   | Informe | Reformule | Répond à une demande d'information | Stimule le public | Est tendu, demande de l'aide | Exprime sa satisfaction | Rit. plaisante |
|--------|---|---------|-----------|------------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------------|----------------|
| 1      | E | 21      | 9         | 7                                  | 2                 | 1                            | 1                       | 1              |
|        | P | 8       | 3         | 2                                  | 1                 | 4                            | 0                       | 1              |
| 2      | E | 27      | 21        | 13                                 | 8                 | 7                            | 3                       | 2              |
|        | P | 21      | 7         | 14                                 | 4                 | 1                            | 1                       | 1              |
| 3      | E | 36      | 19        | 15                                 | 5                 | 1                            | 2                       | 4              |
|        | P | 26      | 5         | 11                                 | 2                 | 2                            | 0                       | 1              |
| 4      | E | 17      | 16        | 10                                 | 23                | 0                            | 4                       | 5              |
|        | P | 20      | 7         | 11                                 | 1                 | 2                            | 1                       | 2              |
| 5      | E | 27      | 11        | 8                                  | 4                 | 0                            | 1                       | 0              |
|        | P | 16      | 7         | 23                                 | 5                 | 1                            | 0                       | 1              |
| 6      | E | 39      | 26        | 9                                  | 13                | 0                            | 0                       | 2              |
|        | P | 22      | 10        | 11                                 | 9                 | 1                            | 3                       | 1              |
| 7      | E | 15      | 13        | 13                                 | 11                | 1                            | 0                       | 3              |
|        | P | 19      | 8         | 14                                 | 4                 | 0                            | 2                       | 5              |
| 8      | E | 20      | 11        | 8                                  | 6                 | 0                            | 0                       | 3              |
|        | P | 14      | 3         | 8                                  | 2                 | 0                            | 0                       | 1              |
| Totaux | E | 202     | 126       | 83                                 | 72                | 10                           | 11                      | 20             |
|        | P | 146     | 50        | 94                                 | 28                | 11                           | 7                       | 13             |

## Résultats

### 1 - L'exploitation

Les résultats chiffrés obtenus pour chaque grille d'interaction, ont été exploités en fonction des hypothèses préalablement posées. Il a fallu, à ce stade de l'analyse, écarter l'examen qui prend en compte l'évolution des interactions verbales dans le temps. Sur l'ensemble des huit séances on a privilégié un type d'exploitation permettant de visualiser le fonctionnement global de la communication. Après avoir totalisé les unités significatives par catégorie de comportement, les données obtenues ont été restituées sur des figures de type «camembert». Cette configuration des données présente l'avantage de faire apparaître la répartition des comportements moyennés, pour chaque sorte de participant. Nous livrons les résultats ci-après. (fig. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

### 2 - Interprétation

Individualiser ainsi les comportements nous a conduit à discerner les axes décisifs de l'interaction, et leurs effets dans la dynamique de groupe.

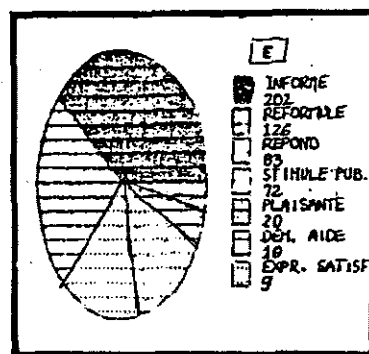


FIGURE 1 : ENSEIGNANT E

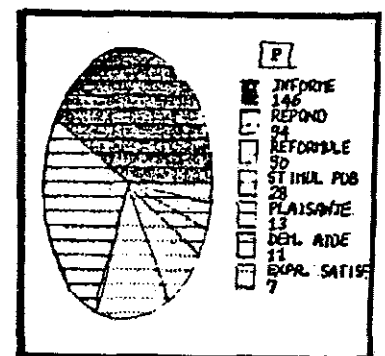


FIGURE 2 : ENSEIGNANTE P

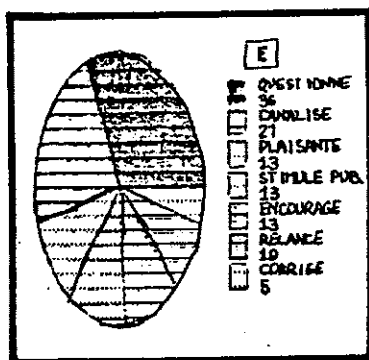


FIGURE 3 : REEDUCATEUR

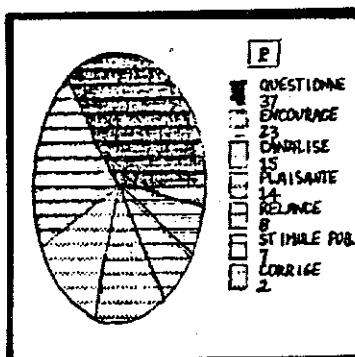


FIGURE 4 : REEDUCATEUR

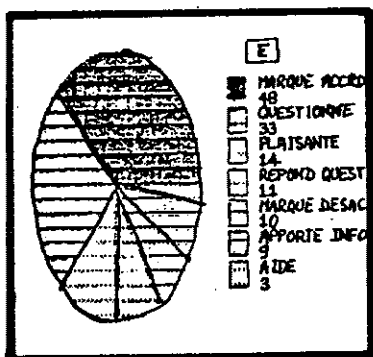


FIGURE 7 : PUBLIC

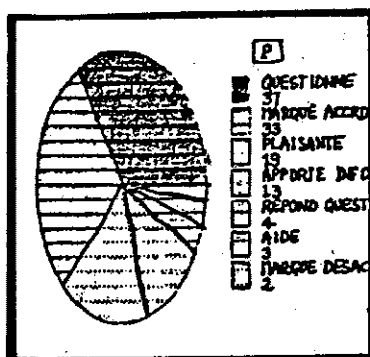


FIGURE 8 : PUBLIC

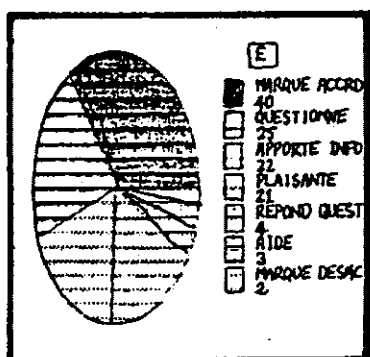


FIGURE 5 : ENSEIGNE

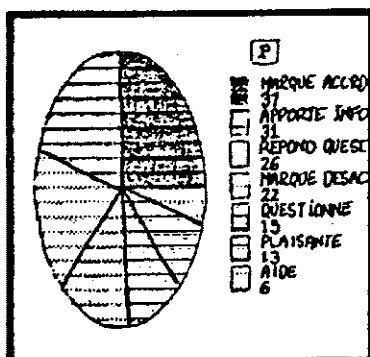


FIGURE 6 : ENSEIGNEE

**- L'interaction enseignant-enseigné**

Des figures 1-2-5-6 apparaissent les informations suivantes. Pour l'enseignant, les catégories «informe», «reformule», «répond», sont le contenant du message didactique, et occupent les trois quarts de son temps de parole. L'enseigné interagit d'une manière privilégiée au sein de l'auditoire. Il s'exprime par l'apport ou la demande d'informations, une réaction positive ou négative, une réponse à une question. Quantitativement et qualitativement, l'axe enseignant-enseigné répond de lui même aux objectifs initialement posés : stimulation de la communication, mobilisation des connaissances didactiques. A l'intérieur d'un champ où se confrontent les connaissances, la réversibilité des rôles active un ajustement mutuel du savoir didactique.

**- L'interaction public-enseignant (fig. 7-8)**

Elle constitue un axe capital de la situation : le comportement du public se présente comme un paramètre fixe dans la communication puisqu'il ne varie pas en fonction de l'un ou de l'autre des patients enseignant ; l'approbation et la mobilisation («marque son accord», «questionne») sont des interventions non seulement prédominantes mais aussi stables à l'égard de E et P. Cette attitude implicite du public, («rit, plaisante») crée une dynamique de groupe, laquelle est hautement responsable de l'interaction E/P décrite plus haut.



### **- L'interaction rééducateur-public-enseignant**

Quel est le rôle du rééducateur à l'intérieur de la dynamique ? Nous atteignons là un point sensible de l'étude : les chiffres indiquent une triple répartition de ses comportements.

Il est participant à la mobilisation des connaissances («questionne» : 36 ou 37).

Il est rééducateur, les catégories «canalise», «encourage» et «corrige» nous paraissent en effet relever d'une intentionnalité rééducative. Elles représentent 39 ou 40 unités significatives. On note également la part rééducative équivalente accordée à l'un ou l'autre des patients, et enfin l'importance des interventions sur le plan émotionnel («encourage», «rit, plaisante» : 26 ou 37 unités).

Il est animateur, en quelque sorte «le moteur» de la dynamique de groupe («stimule le public», «relance une question», «rit, plaisante»).

En conclusion, le rééducateur veille à ce qu'un bain de communication se maintienne, pour ce faire il interagit avec les différents participants selon deux intentions : dynamiser l'échange didactique, stimuler l'intérêt de tous les auditeurs.

## **Conclusion**

Il serait prématuré de proposer une méthode rigoureuse pour la pratique de cette situation d'enseignement. Il paraît toutefois utile à la lumière de cette étude, de définir quelques modalités thérapeutiques. Avant tout il est indispensable pour le rééducateur de prendre connaissance des thèmes traités par les patients afin d'intervenir à bon escient. Il ne s'agit pourtant pas de préméditer les interventions mais de veiller à ce que la communication dans le groupe soit ininterrompue. A cet effet, il interagit par un comportement à deux composantes, une composante d'animateur vis-à-vis du public et une composante de rééducateur par laquelle il instaure, privilégie et dynamise l'échange verbal entre les patients. Son rôle est également déterminant sur le plan émotionnel ; il induit un climat de confiance et de détente qui écarte toute réaction d'appréhension. Nous ajoutons que la présence d'autres patients aphasiques a produit un effet particulièrement stimulant, par le simple regard des uns sur les performances des autres.

D'autre part, nous pensons que cette pratique est utilisable en milieu hospitalier avec des patients qui ont recouvré une expression élaborée et pour lesquels la reprise d'une activité professionnelle peut être envisagée. Il semble également possible de créer à partir de connaissances didactiques communes ou complémentaires à deux patients, un contexte pédagogique analogue.

Nos pratiques orthophoniques sont parfois trop empiriques. Cependant, notre esprit de créativité est sollicité pour réintégrer les sujets aphasiques dans une société où le langage est synonyme de pouvoir. Dès lors, l'évaluation méthodologique de ces pratiques devient une nécessité. L'application d'une telle grille tend à y répondre : d'une part, elle permet d'évaluer la dynamique du langage des patients désireux de reprendre leurs activités socio-professionnelles ; et d'autre part, elle renvoie à l'orthophoniste un feed-back de ses propres comportements, leur lecture lui permet de réajuster ultérieurement les comportements qui définissent sa pratique thérapeutique.

## **Bibliographie**

- BARDIN L. L'analyse de contenu. Le Psychologue, Paris, PUF, 1977, p. 93 à 135.
- MICHIELS-PHILIPPE M. L'observation, Paris, Delachaux Niestlé, 1984.
- POURTOIS J.P. «Les systèmes d'analyse de l'enseignement : Quelques problèmes méthodologiques», R.F.P., n° 48, janvier 1979, p. 12 à 21.
- ROUX J.P. «Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élèves» R.F.P. n° 59, avril 1982, p. 30 à 44.

### Lectures conseillées :

- ALAJOUANINE T. L'aphasie et le langage pathologique, Paris, Baillière et Fils, 1968, 358 p.
- JEOFFROY-FAGGIANELLI P. Méthodologie de l'expression. Que sais-je ? Paris, PUF, 1981, 127 p.
- SERON X. «Les problèmes posés par la rééducation des aphasiques». Revue Neurologique, n° 136, 1980, p. 651 à 662.
- SERON X. Aphasie et Neuropsychologie, Bruxelles, Mardaga 1979, 215 p.
- Enseignement mutuel entre deux patients aphasiques : voie d'accès à la réinsertion ? Mémoire d'orthophonie. F. PACE, Université PARIS VI 1985-86.

## Résumé

Au Centre du Langage du Pr LHERMITTE (Pilié-Salpêtrière), une équipe d'orthophonistes met en place une situation thérapeutique nouvelle, visant à la réinsertion professionnelle de deux patients aphasiques.

Ceux-ci, ayant récupéré une expression orale bien élaborée, ont des connaissances didactiques communes ou complémentaires ; on leur propose une situation d'enseignement mutuel avec la participation d'un public d'orthophonistes de stagiaires et d'autres patients aphasiques. L'article expose la méthodologie utilisée pour évaluer le fonctionnement de la communication dans le groupe, et plus précisément les interactions verbales nées de la situation. Les résultats fournis par l'analyse montrent comment les deux patients ont auto-géré un processus de réinsertion d'une part, et d'autre part en quoi elle permet à l'orthophoniste une lecture de ses propres pratiques.

# ORTHOPHONISSIMO

## CALENDRIER

89 - 1 MET 2, 16 janvier 89 à 20 h 30

«L'enquête par questionnaire» 2ème partie

par France HAMONET, Orthophoniste, Docteur en Sc. de l'Education  
et Michel ROUX, Linguiste à MNPP.

«L'orthophoniste vue par les instituteurs»

Recueil et analyse des données.

89 - 2 APH 2, 27 février 89 à 20 h 30

«Présentation d'un nouvel outil informatique

pour le diagnostic et la rééducation de l'héminégligence visuelle»

par C. SAMUEL et N. ROUSSEL-MARLIER,  
Orthophonistes - Hôpital Raymond Poincaré - Garches.

89 - 3 RIG 4, 20 mars 89 à 20 h 30

Réunion inter-groupes.

Toutes ces réunions ont lieu au :

**Centre Bonaparte**  
**90, rue Bonaparte**  
**75006 PARIS**

Métro : Saint Sulpice  
Bus : 58.63.70.83.84.86.87.89.96.