

RÉSUMÉ :

L'auteur propose d'interroger certaines conduites présentées par des enfants sourds lors de moments de jeux spontanés. Ces conduites sont également observées chez d'autres enfants. Elles peuvent être considérées comme traduisant des préoccupations cognitives relatives à la construction des invariants cognitifs fondamentaux. Une approche par ajustement orthophonique protologique peut permettre d'accompagner ces enfants dans leur construction d'expérimentés, dans leur création de signifiants et dans leur capacité à penser (anticiper et déduire).

MOTS CLÉS :

Premiers raisonnements - Émergence du processus de sémiotisation - Ajustement protologique orthophonique - Éducation précoce - Enfant sourd.

Lydie MOREL
Orthophoniste
MS Formation, membre de
Cogi'act*
1 rue Fig Saint Philin
54510 ART sur MURTHE
morel.lydie@wanadoo.fr
ou coglaet@wanadoo.fr

L'ENFANT DÉFICIENT AUDITIF ET SES PRÉOCCUPATIONS COGNITIVES : PROPOSITION D'UN AJUSTEMENT PROTOLOGIQUE ORTHOPHONIQUE

par Lydie MOREL

SUMMARY : Deaf children's cognitive preoccupations : suggesting protologic speech therapist's approach

The author analyses the behaviour of deaf children while they are spontaneously playing. A similar analysis will be contacted with other children. Such behaviours may be considered each suggesting cognitive preoccupations related of the construction of fundamental reasoning. A protologic orthofonical approach may indeed enable to accompany those children in their own construction in her experience subject, in own creation as significant individual, as well as in their thinking capacity (anticipation and deduction).

KEY-WORDS :

Reasoning - The emerging semiotisation process - Early education - Deaf children - Protologic speech therapist's approach.

*Cogi'Act : Groupe de recherche et de promotion de la formation sur le développement et la pathologies des activités logiques. M.P. Legeay ; L. Morel ; M. Stroh ; M. Voye

Ce texte fait suite à un exposé présenté lors des journées organisées par le service ORL du CHU de Montpellier les 1^{er} et 2 avril 2005 dont le thème était « Rééducation orthophonique : actualités dans le suivi des enfants déficients auditifs ».

C'est avec une grande modestie que je me suis glissée dans ces journées car il existe à Montpellier une ambiance orthophonique tout à fait particulière puisque colorée des mouvements de pensée d'Hélène Koppel qui fut une éminente orthophoniste dont les connaissances des travaux de Madame Sadek- Khalil étaient profondes.

Ma contribution fut d'apporter une réflexion à celles engagées dans la compréhension de certaines conduites présentées par de jeunes enfants sourds et d'envisager comment la dimension de l'articulation « construction des premiers raisonnements et émergence du langage » peut être 'entendue' dans une démarche d'éducation précoce. En fait je pourrais dire que je travaille depuis 20 ans à « ces petits jeux de rien du tout » selon l'expression de Mme Sadek* qu'elle souligne comme extrêmement importants pour tout enfant dans la mise en fonctionnement de sa capacité à se libérer. Elle souligne qu'« il convient surtout lorsqu'il s'agit d'un très jeune enfant, de le mettre en présence de ce dont il aura à se libérer. Alors l'acquisition de ce qui par la langue le libère, se fera plus aisément. Les mots permettent le passage de l'expérimenté au représenté.»*

Je pourrais dire aussi que je me préoccupe depuis ce temps à construire une démarche d'éducation précoce où l'observation de la façon dont joue l'enfant en spontané est fondamentale. Je procède à une microanalyse des conduites filmées des enfants selon les travaux de l'Ecole de Genève*. Ces données recueillies constituent, et nous verrons comment, le support à l'élaboration de ma démarche et il me semble nécessaire d'intégrer ce recueil des conduites spontanées dans les bilans orthophoniques des jeunes enfants.

Après un détour par quelques arguments théoriques et cliniques je me suis attachée à illustrer les principes de la démarche orthophonique que j'ai appelée ajustement* orthophonique protologique** et prélangagier.

ANCRAGES THÉORICO-CLINIQUES

Arguments théoriques

Je considère à la suite des travaux de Piaget*, Sinclair**, Pinôl-Douriez***, Gibello*, Veneziano**, Perron***, entre autres, que la construction des premiers raisonnements et des invariants fondamentaux est essentielle à l'émergence du processus de sémiotisation, lui-même permettant que l'enfant devienne créateur de ses propres « devant être signifiés » et de ce fait s'accroche aux signifiants proposés par son entourage qui les met en sens émotionnellement et cognitivement et les traduit en mots ou en signes. Le jeune enfant fait là l'expérience d'une objectivation de ce qu'il vit, autrement dit, d'une possible libération de la réalité et de ses contraintes. Son entourage, outre le fait de lui signifier que ses conduites l'intéressent et le remplissent de joie (et c'est plus qu'essentiel ! notamment dans la mise en place de l'intersubjectivité), se met en attention de ses répétitions d'actions inscrivant ainsi l'enfant dans une causalité et une temporalité ; de plus il lui permet de construire des certitudes (ou invariants) quant à :

- la permanence de ses sensations sensori-toniques,
- la « retrouvabilité » de ses actions,
- sa possibilité d'être cause de,
- sa capacité d'extraire des propriétés des objets et des relations,
- celle d'anticiper les résultats de ses actions,
- celle de produire des mêmes et des différents,
- celle de rechercher des moyens nouveaux pour atteindre des buts,
- celle de créer au-delà des objets...

*2004

*Inkelden et Cellierier 1992

*Cellérier G. , Delachaux Niestlé, 1990

*SASTRE S, VERBA M., 2001
**Terme piagétien relatif à la logique des actions

*1936 **1982 ***1984

*1995 **2002 ***2004

Toutes ces certitudes sont le **creuset de son espace à penser**, de son expérience à être créateur de liens, de sa capacité à élaborer à propos de ses actions, à propos des relations entre objets. Elles conduisent l'enfant à détourner les objets et les schèmes de leur fonction première, à construire des conduites d'outils, à coordonner mentalement et à déduire.

ARGUMENTS CLINIQUES

C'est dans cette ambiance théorique que j'ai développé mes interventions orthophoniques auprès de jeunes enfants porteurs de trisomie 21. J'ai pu constater que lorsqu'ils avaient du temps pour développer des expériences cognitives sensori-motrices, les mots auxquels ils s'accrochaient et qu'ils rapportaient avec sens, étaient pour signifier les effets de leurs actions, les changements attendus, le plaisir anticipé. Lorsqu'ils coordonnaient des actions, développaient des conduites d'outil, ils pouvaient s'accrocher aux mots traduisant leur compréhension des choses et partager avec autrui au-delà d'une immédiateté. Ils avaient créé un espace interne de pensée où des liens devenaient nécessaires : les coordinations d'actions et de relations devenaient des outils et étaient considérées comme éléments de transformation liant deux états, tout comme le langage devenait une nécessité au service d'une pensée partageable.

Depuis, les différentes expériences auxquelles j'ai été confrontée me confirment qu'une approche centrée sur la mise en place de ces invariants favorise l'émergence du langage dans cette dimension d'objectivation des expérimentés et de systématisation de relations entre les phénomènes. Dimension bien différente de celle qui consiste à décrire la réalité et les percepts, puisqu'elle permet d'inscrire ces expérimentés en représentés mentaux et amène la pensée à construire et organiser des champs de connaissance.

Depuis plusieurs années j'ai été amenée à réfléchir à propos de conduites rapportées par de nombreux collègues concernant des jeunes enfants sans handicap particulier ou diagnostiqué qui développent d'importants retards de langage. Au cours de ces observations, je note que ces enfants de 3, 4 ou 5 ans lorsqu'ils sont en jeu spontané produisent des actions simples avec effet immédiat. Cela se traduit par exemple par : mettre en bouche, appuyer sur un bouton pour déclencher un effet, faire tomber des objets, jeter des objets, faire rouler des voitures ; sortir des objets d'une boîte, les remettre ou les poser sans les mettre en relation, sans les installer dans des scénettes, remplir et vider des boîtes, faire rouler des balles sans diriger son geste vers un but, se cacher sous le bureau, parler sans être dans une interlocution et tout ceci dans des répétitions et un plaisir qui dérangent parfois les adultes (car décalés par rapport à ce qu'on attend d'eux à cet âge).

J'analyse ces conduites comme révélatrices d'un fonctionnement cognitif du type « répétition de schèmes simples » ; ces enfants sont dans un rapport au monde du type « action – effet immédiat », ils ont seulement construit des relations de contiguïté entre les objets, établissant des rapports par association ou analogie. Ils n'ont pas besoin de comparer des objets. Ces enfants agissent comme dans une collusion « objet-fonction ou objet-geste ou mot-geste », ils sont décrits comme inefficaces dans une tâche où ils ont à organiser une séquence d'actions et ont des difficultés à réajuster une conduite. Ils ne peuvent coordonner leurs actions ni organiser des mises en relation nécessaires et causales.

Ils ne peuvent jouer à faire semblant car les objets ne sont pas considérés comme pouvant être assimilés sous plusieurs actions ou plusieurs fonctions. Ils ne peuvent pas détourner un objet de sa fonction, ou un schème de sa fonction ni de son effet immédiat. Ils ne sont pas dans un rapport différé à l'objet, leur langage est du type descriptif : le mot est lié à l'objet, les énoncés sont comme prisonniers des contextes où ils ont été employés. Ils ne sont pas en besoin de devoir signifier des transformations et des liens entre deux situations. Ils ne sont pas en réel besoin de sémiotiser. Ce sont des

enfants qui sont présentés par l'environnement soit comme ne jouant pas soit comme jouant toujours les mêmes scènes et prétendre qu'ils ont développé un jeu symbolique est une erreur. Je considère que ces enfants se laissent happer par les objets qui les environnent; c'est l'objet qui déclenche des conduites. Ils agissent par reconnaissance des significations pratiques- directes des objets, ils sont en imitation différée de contextes, en image-copie de réalités dont ils ne peuvent se libérer et assez fréquemment ils sont dans une utilisation « plaquée » du langage. La construction d'un espace d'activité cognitive est peu ou pas engagée chez ces enfants.

*enfant suivie par Marylène Stroh

Ainsi en est-il de Clotilde,* 4 ans. « Ayant sorti des assiettes, elle dit: « c'est pour manger »; l'adulte a proposé d'installer la scène de dînette, assiettes sur la table et poupées en regard. Mais Clotilde, après être allée chercher quelques assiettes, prend une cuillère et mime tourner la cuillère dans une assiette, dépose les deux sur la table, court vers le buffet, revient avec des couverts, s'empare d'un couteau et d'une fourchette, mime couper dans l'assiette » et dit « c'est de la soupe » puis « elle est très chaude » puis « souffle » sans s'adresser ni à une poupée ni à l'orthophoniste. »

En fait « soupe » appelle « chaude » et « chaude » appelle « souffle ». Puis « soupe » appellera « pomme de terre ». Couteau dans la main appelle l'action de couper. Cuiller dans une main, assiette dans une autre réveillent « tourner ».

Ayant de nouveau une cuillère en main elle mime - racler le contenu des assiettes-, elle fait cela pour plusieurs assiettes, bien qu'aucune n'ait été au préalable, mimée remplie. Clotilde n'est pas dans une mise en relation de deux objets, ses actions sont des reproductions de séquences.

Cette fillette n'est pas encore dans le « faire semblant », elle est dans une activité intense d'imitation différée, produisant des « paquets » assiettes-racler et manger-c'est bon- c'est assez salé.

Les conduites de 18 enfants sourds appareillés de 28 à 38 mois, rapportées par Vinter et Chalumeau en 1985 font tout à fait écho à ce que je viens de décrire comme conduites préoccupantes en quelque sorte dans la mise en œuvre du processus de sémiotisation et pourtant révélatrices des préoccupations cognitives réelles de ces enfants. Les enfants sourds ont été enregistrés individuellement en présence du matériel suivant : poupée, pot, biberon, livre, ours, brosse à cheveux, miroir, éponge, cuillère, assiette, chiffons, papiers. Les résultats montrent un pourcentage très élevé de conduites d'exploration et de manipulation telles : taper sur la table avec la brosse, prendre la poupée et la jeter. Je dirais que les enfants ont produit des schèmes simples ou juxtaposés. (Les travaux d'Inhelder et de Sinclair* rapportent ces conduites comme apparaissant chez des enfants aux alentours de 11 à 14 mois.) Lorsque les enfants ont manifesté des activités interprétables c'est-à-dire reconnaissables et identifiables par les observateurs, elles relèvent de conduites d'utilisation conventionnelle des objets : donner à boire à la poupée avec le biberon, prendre la brosse et se coiffer. Les auteurs notent également que les séquences d'actions restent très élémentaires ; ces enfants ont des difficultés à organiser des séquences de « jeu de faire semblant » dans les activités observées. Vinter et Chalumeau* notent que 3 enfants seulement considèrent poupée, ours ou bébé comme des partenaires actifs pouvant accomplir eux-mêmes certaines activités seuls. Dans la littérature ces dernières conduites sont inscrites comme significatives de l'entrée dans la période de symbolisation et contemporaines des apparitions des holophrases et de la combinaison de mots.

*1980

*1985

Les auteurs relèvent une relation manifeste entre le « jeu de faire semblant » et le développement du langage verbal. Les enfants qui ont présenté des conduites symboliques ont tous développé par la suite un langage verbal supérieur à celui des autres enfants.

Lors d'une étude menée avec Marylène Stroh en 1998*, auprès de 36 enfants trisomiques, nous étions arrivées à des commentaires similaires : des enfants qui combinaient des mots étaient aussi ceux qui avaient développé des coordinations d'actions et des organisations d'actions anticipées.

*1999

Je propose de considérer ces conduites (quelquefois entrevues par les adultes comme trop infantiles ou régressives ou faciles), recueillies lors de moments de jeu sans consigne particulière comme révélatrices de la façon dont l'enfant comprend « le monde », comme indices d'une pensée fonctionnant par image-copie et de ce fait en panne dans la mise en œuvre du processus de sémiotisation. Ces conduites vont constituer des appuis à partir desquels je vais construire un accompagnement sous forme d'ajustement protologique et prélangagier.

Après avoir souligné quelques points essentiels qui fondent mon intervention thérapeutique orthophonique, j'exposerai les principes de cette démarche.

FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA DÉMARCHÉ

Réflexion sur le processus de symbolisation ou activité de sémiotisation

Il me semble important de s'arrêter sur la différence entre le processus de symbolisation et le jeu symbolique ; cela semble évident et pourtant je remarque qu'il est proposé à des enfants d'entrer dans des outils de symbolisation alors même qu'ils n'ont pas encore développé leur propre processus de sémiotisation. Ils vont être en adhésion aux symboles proposés par les adultes. Le processus comme son nom l'indique signifie un cheminement, un besoin émergeant de la pensée. Il s'agit donc pour nous professionnels de donner toute son ampleur à une réflexion sur le processus de symbolisation ou activité de sémiotisation, car c'est une étape contemporaine de l'émergence du langage comme lien entre le monde des objets et des expériences et le plan interne mental, celui de la compréhension de ce monde.

Cette étape est fondamentale pour l'évolution de la pensée. Elle est annoncée par les conduites suivantes : l'enfant est capable de détourner le statut de ses actions pour les utiliser autrement dans d'autres liens. La fonction d'un objet est dissociée de l'objet, il peut l'utiliser dans un tout autre contexte. Il devient créateur de situations originales, il utilise des objets en outil. L'enfant signe ainsi sa capacité à créer des nouveaux événements, à signifier autrement sa relation au monde, il invente et peut jouer à faire semblant. Ce n'est plus l'objet ou l'action qui le guide mais ce vers quoi il veut aller car il a construit des liens causaux et temporels. (Détaché de ce rapport immédiat au monde, il s'est créé un espace à penser qui est coloré de son activité de mises en relation coordonnées).

Soubassements cognitifs de ce processus de sémiotisation

Cette mise en œuvre du processus de sémiotisation est préparée par les activités sensori-motrices antérieures au cours desquelles l'enfant a construit un certain nombre d'invariants par rapport aux choses : ceux qui concernent les propriétés des objets, les propriétés des actions et les propriétés des relations que les choses entretiennent entre elles. Autrement dit lorsqu'il a dépassé une relation aux choses sous forme « action-effet » et est centré sur « je sais que mon action a un effet ». L'enfant considère son action comme liant, il est capable d'anticiper les effets de son action ou d'un événement. Il peut se centrer sur la transformation qui relie un état A à un état B et choisir des coordinations pour atteindre un but.

Pour construire ces invariants fondamentaux, l'enfant a besoin de vivre des régularités, il est en recherche de régularités sous quelque forme que ce soit d'ailleurs ; elles traduisent sa recherche de sens pour comprendre le monde (ici on entendra son environnement, le réel). Cette recherche de permanence fait partie du processus de vie.

A la suite de ces arguments, je considère comme essentiel de porter attention aux conduites spontanées des enfants car elles sont révélatrices de leur quête de sens et de ce fait de leurs préoccupations cognitives ; je les analyse comme une recherche de compréhension du monde.

Illustrations cliniques : des conduites observées aux préoccupations cognitives

Clotilde citée précédemment dans un jeu de dinette, mobilise des séquences en blocs comme déclenchées par un mot ou un geste ou un objet : je vais comprendre que les paquets « action-mot » « objet-fonction » « objet-geste » qu'elle réitère de nombreuses fois ont fonction d'assurer une permanence.

Cette fillette est dans un rapport au monde du type « action-effet immédiat » tant sur le plan de son agi que sur le plan de sa compréhension des choses. Je fais l'hypothèse que ces difficultés relèvent d'une construction du monde interne par contiguïté et sont en lien avec une construction chaotique des premiers invariants.

Chez certains enfants sourds (dont les observations rapportées par des collègues sont semblables à celles décrites par Vinter et Chalumeau), qui tapent la brosse contre la table, puis tapent le biberon contre la table, puis le pot ..., je vais entendre qu'ils sont en train de faire l'expérience d'être créateurs de « mêmes » sensations et qu'ils réitèrent ces actions pour développer la certitude que toute action est retrouvable et indépendante de l'objet qui l'a générée.

Pierre* a choisi de se poser des problèmes avec des tuyaux. Il est extrêmement attentif à l'effet produit par la mise en relation de deux tuyaux ; il essaie cette action d'enfiler sur plusieurs tuyaux. Ses réitérations ont pour fonction de vérifier si ce qu'il a découvert à savoir « il est possible de récupérer le tuyau que je mets dans l'autre », est retrouvable puis permanent. Enfiler revient à retrouver l'objet qui avait été introduit. Recommencer est très important pour lui car il peut passer d'une centration sur son action à une centration sur l'effet de son action. Il peut ainsi anticiper le résultat et construire de façon définitive cette propriété « les tuyaux laissent passer », propriété qu'il pourra utiliser à un autre moment. Je considère ses réitérations d'actions comme une recherche de compréhension des propriétés qu'entretiennent des tuyaux entre eux. Pierre attribue une signification pratique à ces objets, et construit l'aspect causal de ses actions. Quelques semaines plus tard, il étend sa connaissance en mettant en relation une balle et un tuyau, mais cette balle ne peut être enfilée dans le tuyau. Il est confronté à un obstacle, il vérifie que les deux extrémités du tuyau lui opposent la même résistance... Ainsi cette loi qu'il avait extraite de ses expériences avec des tuyaux ne fonctionne pas à tous les coups !

Quelques mois plus tard, il s'interroge sur les effets de l'application de ses connaissances à propos de la relation entre une boîte et un tuyau : tous deux sont mis en relation par son action qui est de faire passer une bobine de l'un à l'autre. Il met la bobine dans la boîte puis doit ajuster la boîte au dessus du tuyau pour y faire tomber la bobine et ce n'est pas évident car son action 'verser dans' qu'il maîtrise bien ne donne pas l'effet qu'il attend. La bobine ne tombe pas toujours dans le tuyau. Il va par ce travail réitéré à plusieurs séances, extraire la certitude que les effets obtenus ne sont pas seulement conséquence de son action mais qu'ils sont également dus aux caractéristiques des objets mis en relation.

Julia passe de longs moments à mettre des bobines dans différents contenants ; un jour après avoir rempli un tube-boîte, on la voit vider le contenu à côté de la boîte qui d'habitude est utilisée comme réceptacle, elle dispose ensuite le tube-boîte dans cette boîte en plastique et recommence à remplir de bobines ce contenant. J'aborde sa conduite comme révélatrice d'un problème qu'elle se pose : est ce que c'est toujours possible de remplir ce tube-boîte lorsque celui-ci est placé dans une boîte ? Je vais entendre sa préoccupation cognitive comme une recherche de permanence relative à l'aspect causal de cette action de remplir : « au fond je sais bien ce que cela donne quand je réitère mettre dans un tube fermé à une extrémité, il se remplit mais voyons lorsque le tube est placé dans une boîte, que devient cette affaire de remplir ? »

Séverine choisit depuis plusieurs séances de travailler avec des balles de différentes tailles et des tuyaux de différents diamètres. Elle essaie chacune des balles dans chaque

*Les enfants présentés sur les séquences participent à un groupe « jeu et pensée » une fois par semaine au SESSAD de Thionville en Moselle, séances étayées par l'orthophoniste Yolande Feurer et soutenues par deux éducatrices. Les enfants ont tous entre 4 ans et 4 ans et demi.

tuyau et manifeste par un regard vers l'adulte ou par un hochement de tête associé à un pointage vers le tuyau qu'elle anticipe le résultat de ses actions. Séverine a déjà déduit de ses expériences et de celles qu'elle a vues se dérouler devant elle que les objets entretiennent des relations entre eux. Elle est dans le plaisir cognitif de pouvoir connaître le résultat de son action avant de la faire, elle le signifie en regardant l'adulte. Elle veut partager ce qu'elle a compris de la situation autrement dit son pointage associé à un sourire rend compte de son expérimenté. Je considère que Séverine est créatrice d'un « devant être signifié ». Ses répétitions lui permettent de confirmer sa capacité d'anticiper et par conséquent de se construire un espace à penser.

Filipe développe des conduites d'outil et une organisation d'objets qui renseignent sur « sa mise en accord avec le réel ». Il est en train de remplir un tube-boîte avec des objets quand tout à coup il utilise un verre comme intermédiaire entre son action et l'effet direct: il invente le détournement de la fonction d'un objet: un verre en plastique qui lui servait jusque là de contenant direct est appréhendé comme outil. Il est possible d'arriver à un résultat qu'il connaît bien « remplir un tube avec des objets » par un autre moyen que la main directement. Il remplit à moitié ce contenant avec le verre comme intermédiaire. Puis il utilisera un tuyau comme intermédiaire puis se pose un problème à savoir combiner tuyau et verre comme intermédiaire... mais il n'a pas assez de mains ! Il regarde le monde sous cette nouvelle connaissance: les objets peuvent être détournés de leur fonction » et il va essayer avec une roue à barres mais cet objet lui oppose ses contraintes.

Filipe développe des coordinations d'actions dans le but d'atteindre un résultat. Il attribue une signification instrumentale aux objets et non plus seulement une signification pratique ou fonctionnelle.

Quelque temps après, sa capacité de décentration est telle qu'il va regarder les bobines, avec lesquelles il joue depuis plusieurs mois, comme des objets pouvant être groupés non plus sous l'effet de remplir mais par une action délibérée qui n'appartient pas à ce type d'objets en particulier: il en met debout sur le sol devant une éducatrice, et les autres sont posées « couchées » sur le sol devant l'autre éducatrice. Il a passé les bobines en revue sous l'une ou l'autre de ces deux caractéristiques et donc les a considérées sous l'une ou l'autre de ces propriétés spatiales- debout, couché- il a construit deux « collections ». Il les reprend alors chacune et les fait passer par un entonnoir dirigé vers les mains des adultes. Il les rend identiques sous cette action « passer par un entonnoir ». Je considère sa préoccupation cognitive en ces termes: il construit une permanence qui est: le fait de considérer des objets comme différents n'enlève pas la possibilité de les considérer comme identiques. On voit ici se développer une organisation des choses du point de vue de « sa mise en accord avec le réel ». C'est également à cette période que Filipe sera créateur de sens à propos d'un tube flexible qu'il agit comme un sèche-cheveux puis comme un stéthoscope ou encore un houlahoup. Il développe sa capacité à sémiotiser.

Au cours de ces vignettes cliniques j'ai développé, certes succinctement, une analyse des conduites des enfants en terme de fonctionnement cognitif et de fonctionnement de pensée afin d'illustrer comment je passe des conduites observées à une mise en sens sous forme de préoccupations cognitives; ce travail d'analyse me permet ensuite de construire un ajustement orthophonique.

PRINCIPES DE LA DÉMARCHE « AJUSTEMENT PROTOLOGIQUE ORTHOPHONIQUE »

Analyse des préoccupations cognitives.

Traduire les conduites spontanées des enfants sous l'angle d'un fonctionnement sensori-moteur, c'est les examiner en ces termes :

- actions simples, actions répétées : Pierre et les tuyaux enfilés les uns dans les autres ; Julia et les objets qu'elle met dans le tube,
- juxtaposition d'actions : Paul gratte le fermoir de la boîte à café, colle la boîte à son visage, regarde vers le plafond avec la boîte collée à son visage et pose la boîte à côté de lui,
- différenciations d'actions selon les objets : Julia met debout des tuyaux, met des balles dans une boîte, porte un verre en plastique à sa bouche,
- différenciations d'objets en fonction d'anticipation de résultats ; Séverine et les balles,
- itérations de mêmes actions sans ou avec recherche d'un effet, du même effet ; expérimentations d'actions sur plusieurs objets, Karim, 3 ans et demi, a devant lui différents instruments de musique : il tape avec le bâton sur le tambourin, puis sur les cymbales, puis sur le xylophone (sans être exhaustif). Il peut aussi taper sur un même instrument (le tambour) avec des objets divers (les cymbales, le bâton, la cloche). Ou bien encore Anita qui approche le biberon près de la bouche de la poupée, puis du bébé, puis de plusieurs peluches animales,
- coordinations d'actions différenciées : Pierre accroche un filet à un tuyau et fait passer des objets par le tuyau, ils tombent dans le filet, celui-ci se remplit,
- inventions de relations entre objets, utilisation d'actions intermédiaires ou d'objets en outil ; Filipe et le verre puis le tuyau,
- explorations de relations endroit/envers avec faire/défaire et avec alternance de fonction actif/passif de certains objets ; Pierre prend trois objets : une boîte, un tuyau et des bobines ; il fait passer des bobines par le tuyau qu'il tient au dessus de la boîte puis demande à l'orthophoniste de tenir le tuyau à la verticale puis introduit une bobine dans la boîte et l'incline au dessus du tuyau,
- apparition d'organisations d'actions sur des objets produisant des mises en relation simultanées ou successives. Filipe et les bobines debout, couchées puis passées dans l'entonnoir,

Après avoir mis en sens les préoccupations cognitives des enfants, je vais construire des situations de travail ajustées à celles-ci afin d'accompagner l'enfant dans sa construction d'expérimentés, dans sa création de signifiants et dans sa capacité de penser.

Mise en place du cadre de la rééducation :

La démarche de rééducation que je vais développer est un ajustement protologique, à la suite de Verba et Sastre* j'appelle ainsi les propositions que je vais développer qui prennent appui sur une conduite de l'enfant traduisant sa préoccupation cognitive. C'est un tissage de sens.

C'est reconnaître que tout enfant est en recherche de compréhension du monde et c'est s'inscrire dans sa préoccupation cognitive et lui donner sens en se l'appropriant. Je souscris à cet énoncé de Perron « Si grave que soit le trouble, l'enfant développe toujours une activité qui prête sens aux objets qui lui sont offerts* ».

Il va s'agir d'aménager des **situations « invitation à agir »** : l'enfant nous laisse à voir et à entendre son expérience et l'orthophoniste se met en recherche de compréhension du rapport que l'enfant entretient à l'objet, de son besoin et de sa capacité à le signifier.

S'accrocher au « connu » de l'enfant pour créer cette situation invitation à agir, c'est

*2001

*Perron, 2000.

aménager entre nous un espace d'attention partagée. C'est **se mettre soi-même en attention conjointe** de sa quête de sens sur le plan cognitif, c'est être en accordage cognitif.

Cet espace d'attention partagée devient espace d'activité partagée et espace à penser lorsque l'orthophoniste va jouer comme ce qu'elle a reconnu comme essentiel chez l'enfant. Il a été proposé à Clotilde des situations de régularités sensori-motrices, Des séances ont mobilisé les invariants portant sur les propriétés de ses actions et sa capacité à « être cause » : emballer des balles avec des morceaux de tissu ou de papier : l'action d'emballer ou de couper de la ficelle est reproduite avec régularité.

Invariants concernant les propriétés des objets : toute balle lâchée dans un tuyau tombe au fond... si toutes les balles sont introduites dans le même tuyau enfoncé dans un emplacement parmi plusieurs, on les retrouve toutes au même endroit et de fait les autres emplacements sont vides. Elle utilise bientôt un tuyau intermédiaire pour enfiler les balles dans les tuyaux introduits dans les trous.

C'est donc proposer des amorces que l'enfant peut accrocher à son connu, à propos desquelles il reconnaît un intérêt cognitif et à partir desquelles il pourra élaborer du différent, faire l'expérience de sa capacité à installer des liens de causalité et à s'inscrire dans une temporalité.

Cet **espace en co-construction** est également un espace à **signifier** dans la mesure où ses propres productions sont mises en sens et où je propose de mettre en mots ses expériences et les aspects du réel auxquels l'enfant porte intérêt, espace où le langage est « véhicule » de représentations possiblement partageables.

La composition des ajustements protologiques

Ils sont constitués de propositions qui peuvent s'énoncer ainsi :

- soit en terme de reproduction de l'activité de l'enfant : Clotilde fera l'expérience de vivre différentes actions simples répétées
- soit en terme de différenciation : différenciation d'actions ou différenciation d'effets ; ou d'objets.
- soit en terme de variations de résultats : des balles glissent dans un tube et tombent par terre, un panier ajusté sous le tube va permettre de modifier le résultat.
- soit en terme de mises en relation d'actions, d'objets,
- soit en terme d'organisation d'actions ; une action est glissée avant ou après le schème de prédilection de l'enfant. L'enfant fait l'expérience que son schème reste permanent malgré le changement de statut de son schème. Karim fait rouler des voitures, recommence, l'orthophoniste joue elle aussi et introduit une planche inclinée et fait glisser des voitures sur cette planche puis les fait rouler. Faire rouler est lié à glisser ; on notera que l'enfant fera l'expérience d'une succession d'actions. Il est inscrit dans une temporalité.
- soit en terme de nécessaires organisations d'actions.

J'ai à inventer des situations qui vont être sollicitations de relations nouvelles, de coordinations d'actions ou d'objets jamais encore explorées.

C'est accompagner l'enfant dans cette construction de certitudes qui lui permettent d'installer progressivement l'objet dans un statut d'objet sur lequel il est possible de penser sans attenter à son identité.

L'enfant, quelles que soient ses difficultés, doit installer les objets comme suffisamment stables, pour pouvoir les considérer dans des mises en relation, réaliser des coordinations d'actions et de relations, extraire des invariants. Ces invariants deviennent alors des outils pour appréhender le réel et lui permettent de se construire des représentations.

CONCLUSION

Devant certaines des difficultés de compréhension rapportées par les orthophonistes travaillant auprès d'enfants sourds, il me semble possible de considérer que la problématique de ces enfants est assimilable à celle d'enfants entendants. Ils présentent tous des conduites considérées par les professionnels comme décalées, non organisées, régressives, voire de persévération et je considère que développer une approche ajustée aux aspects du réel qui les intéresse et accrochée à leur quête de sens leur permettra de se libérer des percepts, de les mettre nécessairement en relation par un travail d'élaboration mentale et de se construire des représentations.

BIBLIOGRAPHIE

- GIBELLO, B. (1995). *La pensée décontenancée*. Paris: Bayard presse.
- INHELDER, B., CELLÉRIER, F. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- MOREL, L. (1988). La prise en compte du cognitif en éducation précoce. *GLOSSA* vol n°8, 34-40.
- MOREL, L., STROH, M. (1999). Observations d'actions sensori-motrices et réflexions sur les coordinations mobilisées par des enfants porteurs de trisomie 21. *GLOSSA* n°65, 26-41.
- MOREL, L. (2003). Voyage en temps d'enfant. *La Lettre du GRAPE*, novembre 2003. 65-71/
- PERRON, R. (2004). *L'intelligence de l'enfant et ses troubles*. Paris: Dunod.
- PIAGET, J. (1936-1977 2ième ed.). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1937,1967 2ième ed.). *La construction du réel*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PINOL-DOURIEZ, M. (1984). *Bébé agi- bébé actif. L'émergence du symbole dans l'économie interactionnelle*. Paris: Fil Rouge.
- SADEK-KHALIL, D. (2004). Au cœur des mots. In *Du jasis à la parole, Actes du Colloque du 6 mars 2004 au Centre Alfred Binet*. Montreuil : Editions du papyrus, 62 p.
- SASTRE, S., VERBA, M. (2001). Les interventions de tutelle avec des bébés trisomiques et des bébés typiques : le rôle de l'ajustement de l'adulte. *Enfance*, 2/2002, 197-214.
- SINCLAIR, H., STAMBAK, M, LEZINE, I. (1982). *Les bébés et les choses*. Paris: Puf. col: le psycho n°84.
- VENEZIANO, E. (2002). Relations entre jeux de fiction et langage. *Revue ENFANCE*, 3/2002. 241-257.
- VINTER, S., CHALUMEAU, P. (1985). Le jeu symbolique chez l'enfant sourd. *Rééducation Orthophonique*. Vol.23 N°144; pp.407-413.