

MATTEI
Frédérique

**La rééducation :
un espace
pour élaborer
une parole habitée ?**

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	1
2	LES ENFANTS	2
3	LE CADRE LÉGISLATIF	3
4	LE LANGAGE ET LA PAROLE : DÉFINITIONS	4
4.1	DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ROBERT	4
4.2	DICTIONNAIRE UNIVERSEL FRANCOPHONE ÉDITIONS HACHETTE	4
4.3	LANGAGE ET PAROLE EN LINGUISTIQUE	5
4.4	LANGAGE ET PAROLE EN PSYCHANALYSE	5
5	LA SUBJECTIVITÉ	7
5.1	SE POSER COMME SUJET : UNE PROPRIÉTÉ FONDAMENTALE DU LANGAGE	7
5.2	« JE » : SUBJECTIVITÉ DE LA PAROLE ET DE LA PERSONNE	8
5.3	SÉLESTINO : « J'AI JOUÉ À L'AQUARELLE, ET JE ME RAPPELLE PLUS DU RESTE »	9
6	L'INTERSUBJECTIVITÉ	10
6.1	DIRE JE	11
6.2	L'ARRIMAGE AU LANGAGE	11
6.3	DEVENIR SUJET	12
6.4	LA PAROLE COMME PHÉNOMÈNE TRANSITIONNEL	13
6.5	L'ÉQUIPEMENT DE BASE	14
6.6	KEIJI : « JE SUIS LA MARIONNETTE QUI PARLE PAS »	14
6.7	APPRENDRE À PARLER	15
6.8	L'ÉTAYAGE DIALOGIQUE	16
6.9	L'ACCORDAGE AFFECTIF	18
6.10	LE STADE DU MIROIR	19
6.10.1	A propos de MATHIEU : « Ouf, il est normal ! »	20
6.10.2	CLEMENTINE : « Mais t'es qui toi ? »	20

<u>7</u>	<u>LE JEU DANS L'ÉLABORATION DE LA PAROLE</u>	21
7.1	<u>SÉLESTINO ET LE JEU DE DAMES</u>	21
7.2	<u>LE JEU CHEZ BRUNER</u>	22
7.2.1	<u>Les jeux routiniers</u>	22
7.2.2	<u>La mise à distance par les jeux routiniers</u>	22
7.3	<u>LE JEU DE DAMES : UN SCÉNARIO ?</u>	23
7.4	<u>LE JEU CHEZ WINNICOTT</u>	24
7.4.1	<u>Jeu symbolique et jeu à règles</u>	24
7.4.2	<u>L'espace transitionnel</u>	24
<u>8</u>	<u>ELABORER SA PAROLE EN RÉÉDUCATION</u>	25
8.1	<u>GREGOIRE « L'IMAGE ELLE FAIT PAREIL, MAIS C'EST NOUS QUI COMMANDE »</u>	25
8.2	<u>SÉLESTINO À LA CONQUÊTE DE SA PAROLE</u>	26
8.2.1	<u>Elaborer des règles d'entrée en communication</u>	27
8.2.1.1	<u>Se réfugier dans le jeu de dames, rester dans ce qui est connu</u>	27
8.2.1.2	<u>Amener Sélestino à prendre confiance en lui, à être sujet dans le jeu de dames</u>	27
8.2.1.3	<u>Changer de place, changer de jeu</u>	27
8.2.1.4	<u>Le jeu de dames un rituel d'entrée en communication</u>	28
8.2.2	<u>Indices et contextes</u>	28
8.2.3	<u>Changer de point de vue, être sujet</u>	29
8.2.4	<u>Exprimer, verbaliser son désir</u>	30
8.2.5	<u>Symboliser</u>	30
8.2.6	<u>Evaluation de la rééducation de Sélestino</u>	31
<u>9</u>	<u>CONCLUSION</u>	32
	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	33

ANNEXES

1 INTRODUCTION

De manière générale, les problèmes de compréhension, de « mise en mots »¹ m'ont toujours intéressée. D'une façon plus particulière, à travers mon parcours d'enseignante spécialisée en SEGPA, j'ai été constamment interpellée par l'observation d'adolescents en grande difficulté et le fait que certains ne manifestaient pas de parole propre en situation de communication, et ce dans un cadre pédagogique.

Il me semble que certains enfants, pour qui la situation pédagogique n'a pas de sens, ne peuvent y investir les mots. Les paroles qu'ils émettent paraissent figées, vides de vie intérieure. Leur « je » n'est pas habité, ce qui signifierait qu'ils ne peuvent dans ce cas ni exprimer leur désir, ni être sujet dans le cadre scolaire.

Cela pourrait être, par exemple², ces enfants qui dès que l'enseignant ouvre la bouche se précipitent dans une action, incapables d'attendre, d'entendre. Cela pourrait être encore ceux qui ne saisissent pas le champ particulier de la tâche demandée par la consigne : ils « font autre chose », souvent le peu qu'ils sachent faire, parce qu'ils n'ont pas compris la fonction même d'une consigne³.

Ce constat devient une problématique relevant de la rééducation, en effet un enfant qui n'a pas sa propre parole et qui, par là, n'est pas sujet, n'entre pas dans les apprentissages. Parce qu'il n'est pas sujet, il ne peut être acteur et ne peut les construire.

Mon questionnement est alors le suivant : comment, avec des enfants plus jeunes, le maître G, chargé des actions d'aide à dominante rééducative (le rééducateur), pourrait-il permettre un accès à cette parole ? Et plus précisément :

Comment en rééducation un enfant qui n'aurait pas sa parole propre, pas de « je » habité pourrait-il être amené à construire une parole qui soit l'expression de son désir ?

J'é mets l'hypothèse que la rééducation peut offrir à l'enfant un nouvel espace propice à l'élaboration d'une parole habitée, expression de son désir.

J'ai choisi de faire alterner théorie et pratique : tantôt des exemples tirés de rééducation illustreront les passages théoriques, tantôt des passages de pratiques rééducatives seront analysés à l'aide de certaines approches théoriques.

En tant que rééducatrice, j'inscrirai ma démarche dans le cadre législatif spécifique à la mission du maître G (Bulletin Officiel du 9/04/90), sans pour autant oblitérer les grandes orientations sur le langage.

¹ F FRANCOIS parle de "mise en mots" lorsque le fait de langue qu'est la phrase ou l'ensemble de phrases constitue un énoncé, est en relation à une réalité particulière, à d'autres énoncés qui le précèdent ou le suivent

² Dans une recherche, *Famille école thérapie : où l'enfant s'apprend-t-il à parler ?* (Groupe francophone d'études du développement psychologique de l'enfant jeune GROFRED 1989) Jacqueline ZWOBADA ROSEL, a pu repérer six différents types de réactions face à une consigne. Recherche reprise dans : *De L'objet à la langue, le signe, objet-mot dans la pathologie de l'acquisition du langage*. Communication au XVIIe colloque du GROFRED, *l'enfant et le monde des objets*, Rouen 6-7 mai 1999.

³ Sélestino, le premier enfant m'ayant été confié en rééducation cette année de formation, illustrera cet exemple.

Ma réflexion tentera aussi de s'appuyer sur un cadre théorique faisant référence à plusieurs approches. Celles-ci ne s'excluent pas l'une et l'autre, mais apportent chacune un éclairage au problème posé. Les différents champs seront ceux de la linguistique, la psychanalyse, et la psychologie cognitive.

L'intersubjectivité sera sous-jacente à mon analyse de la situation rééducative, en effet je me positionnerai en tant que rééducatrice et serai sujet moi-même dans cette relation avec l'enfant. Cette intersubjectivité sera inévitablement médiatisée, la rééducation ne pouvant se concevoir qu'au moyen de supports, dans un cadre précis.

Le langage et la parole étant le thème de mon mémoire, je les définirai à partir de différents points de vue dont les principaux sont : celui de A MARTINET et E BENVENISTE en linguistique, celui de J BRUNER en psychologie cognitive, et enfin ceux de ANZIEU et LACAN en psychanalyse.

Ensuite je poserai la question de l'avènement du sujet d'une parole « habitée », en référence aux champs mentionnés, tout en essayant de les articuler à la rééducation.

J'aborderai alors l'intersubjectivité avec, en toile de fond, les théories de E. BENVENISTE et la corrélation subjective entre « je » et « tu », les approches psychanalytiques du langage, J. BRUNER et l'étaillage dialogique, enfin D. WINNICOTT avec le stade du miroir et l'espace potentiel.

Finalement j'exposerai comment chez BRUNER et WINNICOTT la construction de la parole et de la personne passent par le jeu.

En articulant ces domaines, je tenterai de montrer comment, la rééducation, espace d'intersubjectivité médiatisée, pourra permettre à l'enfant d'élaborer une parole qui soit réellement sienne, qui soit l'expression de son désir et qui pourra, par la suite, lui permettre de changer son rapport au savoir pour entrer dans les apprentissages.

2 LES ENFANTS

J'illustrerai la majeure partie de mon mémoire à partir de ce que j'ai vécu cette année lors de mon stage pratique en suivant en rééducation individuelle un enfant : **Sélestino**.

Sélestino est le premier enfant qui m'a été confié. Il a dix ans, est en CM1. Il est originaire du Cap Vert. Ses yeux très clairs contrastent avec sa peau foncée. Il est souriant, mais parle peu. Le maître était désarmé face à lui, il disait qu'il ne comprenait jamais les consignes, semblait toujours absent lors des tâches scolaires. Il paraissait complètement perdu et manifestait parfois de l'inhibition intellectuelle. Cependant en récréation et en sport il n'avait aucun problème.

Au cours de mes séances d'observation préliminaires, j'ai pu noter que dès que je m'adressais à lui pour lui poser une question, il restait toujours dans la forme du discours.

Amorçant un dialogue, lors de la première séance de rééducation, il me dit « il y a un truc qui me gêne ». Spontanément, je lui ai demandé « quel truc ? ». Il s'est alors vite repris sur la tournure de son énoncé en rectifiant « une chose », et soudain bloqué il est devenu incapable de me dire ce qui faisait obstacle, incapable alors d'échanger avec moi sur le fond, comme si l'adulte, dès qu'il parlait, apportait une correction, un savoir. Le dialogue lui devenait impossible.

Le projet de Sélestino était la restauration de son estime de soi, afin de l'aider dans sa construction identitaire et l'élaboration de sa parole afin qu'il soit sujet dans les situations d'apprentissage.

Je parlerai aussi de **Keiji**, un enfant ne parlant pas en classe, rencontré cette année en maternelle au cours de séances de prévention.

J'émaillerais par ailleurs mon mémoire d'exemples empruntés à mes collègues alors qu'ils exposaient le cas des enfants qu'ils suivaient au cours des « analyses de pratiques ». Il s'agira d'**Anita**, **Mathieu**, **Clémentine** et **Grégoire** qui étaient, chacun dans leur singularité, en quête de leur identité et de leur parole.

3 LE CADRE LEGISLATIF

Avant de définir les termes dans les différents champs et de développer ma réflexion, je partirai du constat plus haut mentionné : l'enfant dont le « je » n'est pas « habité » (dans le cadre pédagogique) ne peut ni être sujet ni exprimer son désir. Désir et parole habitée sont liés, lorsqu'ils font défaut l'enfant ne peut entrer dans les apprentissages.

En ce sens, mon travail s'inscrit dans le texte du Bulletin Officiel du 9/4/90 sur la mise en place de l'organisation des RASED :

«[...] Le maître G est chargé des actions d'aide à dominante rééducatives qui ont pour objectifs:

Restaurer le désir d'apprendre et l'estime de soi

Favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles ou intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés dans l'école. [...] »

Il s'inscrit aussi dans les grandes orientations sur le langage⁴.

⁴ « LES LANGAGES, PRIORITÉ DE L'ÉCOLE MATERNELLE » Bulletin Officiel Hors Série n°8 du 21 octobre 1999 et Bulletin Officiel spécial n°5 du 9-3-95 sur les programmes

4 LE LANGAGE ET LA PAROLE : DEFINITIONS

La parole et le langage étant au centre de cette réflexion, il est important de les définir pour savoir et justifier le sens dans lequel ils seront utilisés. La première définition sera historique, la suivante contemporaine, et enfin linguistique et psychanalytique.

4.1 DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ROBERT

« **Langage** d'abord noté *lentguage* (v. 980), désigne spécifiquement la faculté propre à l'homme de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes produits par la parole ou par écriture et, par analogie, mais de manière abusive, les formes d'expression des animaux. Dès le XII^e s et jusqu'à l'époque classique, le mot a désigné la parole, le discours, (v. 1131), parfois avec la valeur péjorative de "bavardage, verbiage" avant de céder cet emploi à *parole*. Il a aussi désigné la manière de s'exprimer propre à un peuple, à un pays (v. 1138) avant de reculer dans cet emploi devant *langue* [...] Défini linguistiquement au XVII^e s. comme un système de signes plus ou moins complexe servant à l'expression et à la communication (1662), *langage* s'emploie par extension, d'une manière plus ou moins flottante, à propos d'un ensemble de signes formant un système (1867), par exemple le langage des parfums, des couleurs »

« **Parole** est issu du Latin chrétien *parabola* devenu *paraula*, par chute du b, terme de rhétorique désignant une comparaison, une similitude puis chez les auteurs chrétiens la parabole et un discours grave, inspiré [...] Avec Saussure, le mot correspond (début XX^e s.) en opposition à *langue*, au concept de réalisation observable du système linguistique; ce concept n'étant pas lié à l'oral, il sera plus tard dénoté par *discours* »

4.2 DICTIONNAIRE UNIVERSEL FRANCOPHONE EDITIONS HACHETTE

« **langage** n. m.

1. *Faculté humaine de communiquer au moyen de signes vocaux (parole), éventuellement susceptibles d'être transcrits graphiquement (écriture); usage de cette faculté. "Le langage est multiforme et hétéroclite; à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient au domaine individuel et au domaine social" (F. de Saussure). 2. Par ext. Tout système de signes, socialement codifiés, qui ne fait pas appel à la parole ou à l'écriture. Langage du regard, des sourds-muets. Langages symboliques (langage pictural, langage des fleurs).[...] »*

« **parole** n. f. I. *Mot ou ensemble de mots servant à exprimer la pensée. 1. Discours, propos. Ne pas dire une parole. Paroles amicales. [...]*

II. 1. *Faculté de parler, d'exprimer la pensée au moyen de la voix. -- Avoir le don de la parole: parler,*

s'exprimer naturellement avec facilité. 2. LING Utilisation, mise en acte du code qu'est la langue par les sujets parlants, dans les situations concrètes de communication. Langue et parole, code et message. [...] »

4.3 LANGAGE ET PAROLE EN LINGUISTIQUE

J'ai choisi de développer ces termes d'après les travaux de André MARTINET⁵ :

En premier lieu, le **langage** est une abstraction qui n'existe que sous la forme de langues différentes dont la fonction est la communication linguistique.

Le langage répond aux caractéristiques suivantes :

- la **double articulation**

La double articulation est très économique : en Français trente-six phonèmes se combinent pour constituer quelques milliers de monèmes qui à leur tour se combinent et permettent de produire un nombre illimité de messages différents.

- la *forme linéaire* et le *caractère vocal* du langage

- *l'arbitraire du signe* : la forme du signifiant est indépendante de la nature du signifié.

Ainsi la définition du langage de A MARTINET⁶ « *instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre* ».

J'ai choisi de faire référence à la double articulation car ce trait du langage peut se retrouver dans le jeu, j'essaierai de développer cet aspect plus loin dans les *jeux routiniers* chez BRUNER.

En ce qui concerne la **parole**, A. MARTINET se réfère à l'opposition traditionnellement faite entre langue et parole qui peut aussi s'exprimer en termes de code et message. La parole concrétise l'organisation de la langue.

E. BENVENISTE considère la parole en tant qu'**actualisation** et **instrument du langage, engagement et affirmation de la personne**. Son approche est plus subjective, dans le sens où le sujet est engagé.

4.4 LANGAGE ET PAROLE EN PSYCHANALYSE

FREUD est le père de la psychanalyse. Bien qu'il n'ait pas expressément articulé une théorie sur la **parole** et le **langage**, celui-ci s'y réfère sans cesse, ils constituent l'axe par lequel la psychanalyse (sa théorie et sa pratique) se développe tout au long de son œuvre.

FREUD pense que c'est non plus le médecin qui détient le savoir mais le patient lui-même. Or ce savoir est méconnu du patient, car il s'agit de l'inconscient. Cet inconscient est coupé du sujet qui le supporte.

⁵ André MARTINET, *Éléments de linguistique générale*, A Colin, U prisme langage 1970, 1991

⁶ André MARTINET, *Éléments de linguistique générale*, A Colin, U prisme langage 1970, 1991

FREUD découvre que c'est la parole qui permet au sujet de transformer ce rapport avec son inconscient, ce savoir insu.

Pour Didier ANZIEU⁷ les définitions du langage des psychologues et linguistes (PIAGET, F De SAUSSURE et par là MARTINET) demeurent trop restrictives, car ils l'entendent comme permettant à l'être humain de rendre compte de son expérience du monde, mais ce monde reste extérieur. La psychanalyse **ne peut concevoir le langage qu'en incluant à ce vocable celui de monde intérieur**. Celui-ci doit prendre « *en considération la double référence d'une part du vécu interne mis en correspondance avec des objets ou actes externes et d'autre part de l'objet ou de « l'acte » réel évoquant une trace mnésique ou une image fantasmatique* ».

La **parole** « *ne s'assure qu'en s'arrimant au code de la langue maternelle.[...]Elle acquiert alors ce pouvoir extraordinaire, en combinant les mots du lexique selon les règles de la grammaire et de la syntaxe, de générer à l'infini des énoncés permettant de dire aux autres (puis à soi-même dans la parole intérieure) ce que l'on ressent du monde, d'eux et de soi* ».

La parole a un ancrage corporel, « *le sens naît du corps, du corps réel et du corps fantasmé de l'enfant en interaction avec le corps privilégié de la mère et avec les corps environnants, être et objets* ». On voit là comment la parole, en psychanalyse, va au-delà de la concrétisation de l'organisation du langage. Elle y intègre une dimension beaucoup plus subjective.

Parler du langage et de la parole dans le champs psychanalytique sans se référer à LACAN aurait pu paraître une lacune, en effet il soulignera et articulera l'extrême importance de la parole et du langage en psychanalyse. Il s'appuiera, entre autres, sur F De SAUSSURE pour élaborer sa théorie psychanalytique.

Pour LACAN, le **langage** précède et détermine l'homme. Il **enferme dans une altérité**, à l'intérieur de laquelle il devra s'identifier pour se construire, mais dont il ne parviendra jamais à se libérer.

En psychanalyse, ce qui permet au sujet d'approcher sa vérité (ce qui lui est le plus intime, mais aussi ce qui lui est étranger), c'est sa parole. Dans *Fonction et champ de la parole et du langage*, LACAN⁸ fait la distinction entre une parole vide et une **parole pleine**. Une parole vide n'engage pas le sujet; ce peut être une information. À l'inverse, une parole pleine engage; elle implique qu'une fois *dite*, le sujet n'est plus pareil, qu'il s'en trouve transformé. Le dispositif de la cure analytique tend évidemment à produire des paroles pleines. La parole pleine, c'est-à-dire une parole qui fait acte, conduit le sujet à reconnaître un désir le concernant. Mais une vérité qui n'est pas dite, n'en demeure pas moins présente et active. Elle fait retour sous d'autres formes : le symptôme, la somatisation.

⁷ Didier ANZIEU, *Psychanalyse et langage*, Du corps à la parole, Dunod 1977, 1989

⁸ LACAN Jacques *Ecrits*, Fonction et champs de la parole et du langage en psychanalyse, Seuil 1966

- En illustration de cette aliénation par le langage, mais aussi de la *parole pleine*, j'ai choisi cet exemple de Toni, qui m'avait marquée et fait réfléchir à l'époque (je n'envisageais pas encore d'être rééducatrice) :

Toni, 12 ans, ayant été envoyé chez le directeur, suite à une altercation, vient voir son enseignante :

- Toni : «*le directeur m'a demandé de m'excuser*»

- L'enseignante : «*j'accepte et je t'excuse*»

- Toni : «*Oui, mais moi, je m'excuse pas*».

Toni semblait vouloir signifier par là, que les mots, les paroles qu'on lui avait demandé de formuler, lui faisaient violence. En les prononçant, ce n'était pas lui qui parlait, au contraire, il se faisait porte-parole et se sentait ainsi prisonnier de l'autre. Il était pris dans une situation dans laquelle il demeurait passif. Il n'était pas et n'avait pas été considéré comme sujet. La formule « *je m'excuse* » aurait été pour lui une parole vide, ce à quoi il avait préféré, non sans prendre de risques, substituer une parole pleine, une parole dans laquelle son «je» était habité.

La *parole pleine* pourrait entrer en correspondance avec ce que Roman JAKOBSON formulait de l'acte de parler : il s'agit d'un *acte de marquage de l'inhabituel par rapport à l'usuel*.⁹

Selon LACAN, toute parole est un appel, et attend une réponse. L'*infans* (l'enfant qui ne parle pas encore) qui ne comprend pas les mots qu'il entend, sait cependant que certains de ces mots s'adressent à lui et que l'on s'adresse à lui, qu'on l'appelle et l'interpelle. Vu l'état de prématurité dans lequel il se trouve, le seul choix qui s'offre à lui est de se faire réponse à l'appel supposé de l'autre. L'enfant incarne donc la réponse qu'il apporte à l'immensité de la demande maternelle. Il naît dans la parole de l'Autre.

Bien que ne parlant pas avec des mots qui font sens, il est dans la parole de l'Autre. La parole – sa présence – humanise l'*infans*, elle lui est vitale. L'absence de cette parole est ravageante pour lui. (Pour étayer : l'exemple de l'empereur Frédéric II qui confia des nouveaux nés à des nourrices qui avaient l'ordre de les veiller tendrement et de satisfaire tous leurs besoins, mais, elles devaient s'abstenir de tout usage de la parole en leur présence. Ces enfants moururent !)

5 LA SUBJECTIVITE

Je partirai de l'approche linguistique de E BENVENISTE privilégiant la **subjectivité du langage** et **subjectivité de la parole**.

5.1 SE POSER COMME SUJET : UNE PROPRIETE FONDAMENTALE DU LANGAGE

BENVENISTE part de l'hypothèse que « *le langage est dans la nature de l'homme qui ne l'a pas*

⁹ In Jérôme BRUNER, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel, p 90

fabriqué ». C'est un homme parlant à un autre homme que nous trouvons dans le monde et « *le langage enseigne la définition même de l'homme* » .

Le langage n'est pas un instrument de communication, car ce faisant on dissocierait l'homme du langage. C'est à la parole que cette fonction est remise. C'est elle la « chose » que nous échangeons dans un va-et-vient. La parole est l'actualisation du langage.

BENVENISTE ajoutera que c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet. La subjectivité en tant que capacité du locuteur à se poser comme « sujet » est « *l'émergence d'une propriété fondamentale du langage* » .

« *Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours* ». La condition de l'homme dans le langage est unique, en effet elle passe par une polarité des personnes, je pose une autre personne *tu*, extérieure à moi qui me dit *tu* et se désigne par *je*. Ces deux termes ne peuvent se concevoir sans l'autre, ils sont complémentaires, « *mais selon une opposition "intérieur/extérieur" et en même temps sont réversibles* ». «Je» et «tu» sont dialectiquement en relation mutuelle et fondent la subjectivité du langage.

5.2 « JE » : SUBJECTIVITE DE LA PAROLE ET DE LA PERSONNE

La parole est l'aspect individuel du langage, l'acte par lequel une personne s'affirme et s'engage. « *En première instance, nous rencontrons l'univers de la parole, qui est celui de la subjectivité*»¹⁰.

Un autre point est traité par BENVENISTE : celui de **la personne subjective**. Dans le discours « je » et « tu » sont inversibles : « je » devient « tu » et « tu » devient « je ».

« *Au couple je/tu appartient en propre une corrélation spéciale, que nous appellerons, faute de mieux, corrélation de subjectivité. Quand « je » sors de « moi » pour établir une relation vivante avec un être, « je » rencontre ou « je » pose nécessairement un « tu », qui est hors de moi, la seule « personne » imaginable. Ces qualités d'intériorité et de transcendance appartiennent en propre au « je » et s'inversent en « tu ». On pourra donc définir « tu » comme la personne non-subjective, en face de la personne subjective que « je » représente [...] ¹¹ »*

La subjectivité de la parole et de la personne paraissent des traits intéressants. Or cette subjectivité, en particulier la **subjectivité de la personne est descriptive, elle est observée en surface**, dans un discours.

Mon questionnement, en tant que rééducatrice, concerne le(s) processus permettant à l'enfant qui dira «je» l'élaboration d'un « je » qui ne soit non pas figé, mais un « je » animé, un «je » qui donnera sens à sa parole, à sa mise en mots et à sa personne, un «je » qui sera **son** expérience du monde¹², et par lequel il

¹⁰ BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*1, Coll TEL, Gallimard,p77

¹¹ Op. Cit. p 232

¹² Le mot « monde » est pris au sens le plus large, celui de D ANZIEU, à savoir extérieur, mais aussi intérieur.

pourra agir sur le monde qui l'entoure. Enfin un « je » qui introduira un acte de langage, une parole pleine, qui marquera l'inhabituel. Penchons nous sur Sélestino :

5.3 SELESTINO : « J'AI JOUE A L'AQUARELLE, ET JE ME RAPPELLE PLUS DU RESTE »

Lorsque **Sélestino** m'invitait aux dames (ou aux fléchettes), il me vouvoyait. J'avais alors l'impression qu'il jouait là un rôle social, dans son pays, le Cap Vert, ce jeu est culturellement très prégnant, on y organise de nombreux tournois à niveau national. Mais en jouant ce rôle il répétait ce qui se passait pour lui dans le cadre scolaire : j'étais la rééducatrice, mais avant tout l'adulte, celle qui savait et le code auquel il se conférait impliquait ce vouvoiement. Ce jeu doublement cadré par les règles et l'emploi du «vous», lui permettait probablement de garder de la distance et de ne pas trop se dévoiler. Pendant longtemps il a refusé tout dessin, toute trace (« *j'ai peur de faire des fautes* »), tout jeu inventif, comme s'il avait peur de laisser quelque chose s'échapper de lui (il a osé pour la première fois le dessin lors de la 8^{ème} séance).

Il m'a tutoyé pour la première fois au cours de la 11^{ème} séance de rééducation, lors d'un dessin de type «squiggle» (annexe 1). Nous devons réaliser une partie d'un dessin en complétant ce que l'autre avait commencé. Il a démarré. J'ai enchaîné alors qu'il me disait «à vous» (comme il le faisait dans le jeu de dames). Il était très concentré sur les détails que j'ajoutais à son dessin, il se cachait le visage avec ses mains, il semblait ne pas oser me regarder franchement, comme par pudeur. Il me jetait des coups d'œil en coin, encadrant toujours ses yeux de ses mains. Le tour suivant, lorsqu'il me tendit le crayon-aquarelle, il me dit «**à toi**», et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Ce dialogue dessiné se construisait conjointement, dans une communion de pensée. Dans un premier temps, m'en tenant à ses paroles, à ce que j'entendais en surface, il m'a semblé que nos «tu» et «je» étaient à égalité à ce moment là. Puis en observant le dessin et sa manière de procéder, il m'est apparu qu'il s'agissait de la part de Sélestino plutôt **d'une ébauche de changement de place et de rôle**. Il avait commencé **à se poser lui-même comme sujet**, mais n'assumait pas ou n'osait pas assumer cette subjectivité totalement.

En effet, il a dessiné et organisé la plupart des éléments clefs constituant le dessin alors que j'y ajoutais des détails, en coloriais les différentes parties. Il ne se permettait jamais d'intervenir et de revenir sur ce que j'avais fait. J'ai pensé que, à ses yeux, je devais encore être celle qui savait... ou qui savait un peu plus, un peu mieux. Afin de mettre du sens et de faire en sorte que Sélestino modifie sa position, j'ai mis en mots la situation : « *tu es le créateur du dessin, moi je suis celle qui t'aide à l'embellir en ajoutant des détails* ». Il a accueilli ces paroles d'un large sourire.

Sélestino s'est montré créatif durant cette séance, tout en restant silencieux. Il ne parlait, selon la formule de JAKOBSON, que pour *marquer de l'inhabituel par rapport à l'usuel* : «à toi», «j'ai pas fini». Après réflexion, il a intitulé spontanément le dessin « *le magicien* », le nommant d'abord puis l'écrivant,

sans aucune hésitation ni erreur (alors qu'il m'avait dit lors d'une des premières séances, qu'il ne voulait pas écrire par peur de faire des fautes).

A la fin de cette séance, lors de la reprise verbale, il m'a dit : «*J'ai joué à l'aquarelle, et je me rappelle plus du reste*». Il avait oblitéré le jeu de dames, pourtant choisi pour la 11ème fois en 11 séances, il n'avait retenu que le dessin. En retournant dans la classe, alors qu'il est habituellement silencieux, il m'a lancé : «j'ai écrit magicien mais je ne savais pas l'écrire». Il m'est apparu alors que cette séance lui avait permis de prendre de réels risques en étant créatif.

Il avait joué à l'aquarelle et ce jeu l'avait autorisé à se comporter en tant que sujet dans un dialogue hors rituel. Il aurait oublié le reste parce que cela ne valait peut-être pas la peine d'être relevé. Avec du recul et des séances en plus, il me semble que **le jeu de dames était devenu un rituel d'entrée en communication** lui permettant de se mettre en relation avec moi. Dans l'aquarelle, on peut émettre l'hypothèse que le tutoiement demeure encore un figement¹³ ; on peut aussi supposer qu'en **engageant son corps Sélestino avait joué à être lui-même parce qu'il avait assumé et pris en charge l'action.**

6 L'INTERSUBJECTIVITE

J'ai opté de traiter la dimension de l'intersubjectivité dans l'élaboration de la parole, parce qu'un sujet ne se construit pas et n'apprend pas tout seul, il le fait dans l'interaction, et la communication implique au moins deux personnes. Le terme **intersubjectivité** est composé de « inter » qui suggère la relation entre, la communication et, de « subjectivité » ou intuition du sujet par lui-même, de ce qui lui est propre. L'intersubjectivité désigne une relation de sujet à sujet dans ce qu'ils ont de propre.

BENVENISTE affirme que seule *l'intersubjectivité*¹⁴ rend possible la communication linguistique.

Pour B. GOLSE¹⁵, l'intersubjectivité est actuellement un concept central dans l'étude du développement précoce. L'avènement du langage n'est pas possible tant que le futur sujet se vit en collage ou interpénétration avec autrui, sans aucune zone transitionnelle ; il est conditionné par l'intersubjectivité, mais il viendra aussi à son tour la refléter.

Sur le plan linguistique l'accès à l'intersubjectivité se reflétera par l'acquisition du « je ».

Sur le plan moteur, les indices comportementaux marquant l'accès graduel à l'intersubjectivité apparaissent plus tôt. Ce sont par exemple les conduites de coopération aux soins (repas, bain, change), conduites de coopération qui vont bien au-delà des simples imitations.

¹³ Une formule acquise dans un cadre contextuel donné limitant l'usage du langage, l'enfant ainsi ne peut dépasser les mots de son expérience pour avoir accès à d'autres expériences construites à partir de mots. (définition linguistique d'après J ZWOBADA ROSEL et F FRANCOIS)

¹⁴ Op. Cit. p 266

¹⁵ Bernard GOLSE, *L'intersubjectivité*, in *Carnet Psy* <http://www.carnetpsy.com/Archives/Recherches/Items/p41.htm>

En ce qui concerne la relation rééducative, Yves DE LA MONNERAYE¹⁶ écrit qu'une « véritable relation intersubjective [...] implique que je me pose en permanence la question : est-ce que je considère l'autre comme un sujet ». Quelle que soit l'hypothèse concernant la problématique de l'enfant, quel que soit le jeu engagé, le rééducateur ne doit jamais perdre de vue cette question, et toujours considérer l'enfant comme sujet.

6.1 DIRE JE

Linguistiquement, l'accès à l'intersubjectivité est reflété par l'apparition du « je » entre 2 et 3 ans. Employer la personne subjective, en d'autres termes le pronom personnel à la première personne du singulier ne saurait se réduire à une acquisition technique et mécanique d'ordre syntaxique. L'enfant doit aussi avoir implicitement compris cette polarité des personnes dans le discours : il est tour à tour « je » et « tu ». Cet emploi témoigne de l'acquisition **du sentiment d'exister en tant que personne singulière**, même si on considère qu'il ne peut y avoir de superposition rigoureuse entre sujet de l'énonciation et sujet de l'énoncé. Pour LACAN, le langage emprisonne le sujet dans une altérité, à l'intérieure de laquelle il devra s'identifier pour se construire, mais dont il ne parviendra plus à se libérer.

- Nous verrons que lorsque Keiji avancera : « je suis la marionnette qui parle pas », outre que le support de médiation lui permet de se représenter dans la situation de l'énonciation, ici et maintenant, le « je » de l'énoncé (sujet grammatical du verbe) ne saurait refléter entièrement sa personne physique et psychique. De plus il se présente aux autres, tel que les autres l'ont présenté. C'est ainsi qu'il a mis en mots une image de lui dans la situation scolaire, image qu'il a pu construire dans un contexte donné.

Cependant, pouvoir dire « je », accepter la polarité des personnes, atteste du fait que **l'individu se vit séparé et distinct de l'autre**. Cela suppose donc une reconnaissance de l'autre comme d'un objet à part entière (qui se vit lui-même comme un sujet) et un constat de l'écart entre soi et l'autre, entre « je » et « tu ». L'apparition du « je » chez l'enfant fait suite à un processus dynamique qui débute bien avant l'avènement de la parole.

6.2 L'ARRIMAGE AU LANGAGE

LACAN nous fournit une autre explication de l'émergence du sujet et de la parole, ainsi affirme-t-il que « le signifiant se produisant au champ de l'Autre fait surgir le sujet de sa signification ». Une analyse de G. MALLASAGNE¹⁷ (psychologue clinicien, psychanalyste), m'a permis d'y voir un peu plus clair dans ce qui m'a paru un premier temps hermétique. Le nourrisson est né dans le langage, il est précédé et déterminé par celui-ci. Lorsqu'il émet son premier vagissement, la mère en répondant à son cri en fait un appel. La réponse de la mère, de l'Autre, est première par rapport à l'appel. La mère fait support à la fonction

¹⁶ Yves DE LA MONNERAYE, *La parole rééducatrice, la relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Dunod, 2ème édition 1999

¹⁷ G MALLASAGNE, *Ce que parler veut dire, L'ERRE, Xème congrès National des Rééducateurs de l'Education Nationale, 1994*

signifiante. On trouve là, dans l'histoire du sujet, le fondement de la parole, c'est le premier signe du mouvement d'accrochage du sujet à la fonction signifiante. Il en résulte la première empreinte de la présence de l'Autre. Donc au commencement, l'Autre est l'endroit où se trouve l'ensemble des signifiants qui constituent le langage, c'est le champ où le sujet doit apparaître. « *On pourrait dire pour faire image, que l'être humain - être parlant - s'accroche, vient s'arrimer au langage, de cet arrimage naît le sujet* »¹⁸.

Sur un autre plan, le psychanalyste HOUZEL¹⁹ reprend à son compte une affirmation de BRUNER selon laquelle « *l'acquisition du langage ne pourrait être ce qu'elle est si certains concepts fondamentaux relatifs à l'action et à l'attention n'étaient déjà disponibles pour les enfants au moment où commence l'apprentissage* » et ajoute que ces concepts doivent être élaborés dans l'interaction avec une personne parlant la langue à apprendre.

6.3 DEVENIR SUJET

B GIBELLO, expose l'émergence du sujet dans la théorie Lacanienne de la manière suivante : **l'enfant ne deviendra cependant sujet que lorsqu'il pourra dire «je»**, mais en apprenant à dire «je», il commence toujours par penser «lui» ou «elle». Tant que l'enfant vit dans une relation duelle avec la mère, il est piégé dans un court-circuit. C'est à travers la crise œdipienne, que l'enfant arrive à la relation triangulée symbolique. « *LACAN pose l'hypothèse que «l'inconscient est structuré comme un langage», c'est à dire que les représentants des choses s'organisent sur un ordre analogue à celui du langage. Le «représentant de chose» relatif à l'enfant lui-même (qui se formule «je») s'inscrit dans cet ordre d'abord en trace de liens fusionnels à la mère puis en lieu des expériences de séparation et de frustrations successives* »²⁰. C'est la loi d'interdit de l'inceste qui permet à l'enfant d'adhérer à cet ordre symbolique et de renoncer à des tentatives de relations fusionnelles.

L'enfant accède à la parole à travers toute la dialectique du **désir** qu'il adresse à sa mère, et du désir dans lequel le tient sa mère. L'enfant est baigné et pénétré par la voix de sa mère, puis de ceux de son entourage. Par la suite en se conformant au code propre à un groupe et en le partageant avec autrui, on peut dire que par la parole le sujet communique son désir d'être reconnu par l'autre, **en parlant on se reconnaît alors comme sujet désirant** .

Laurent DANON BOILEAU, alliant ses trois compétences de psychanalyste, linguiste et écrivain, a traité les difficultés des enfants qui n'arrivent pas à parler, restant bloqués dans une incapacité à mettre en forme, à représenter avec des mots ce qu'ils pensent ou ressentent. Selon lui « *la butée la plus contraignante du développement du langage se situe beaucoup plus du côté du **désir d'entrer en relation avec autrui** que*

¹⁸ Op. Cit., p 62

¹⁹ in B GOLSE, Penser, parler, représenter -*émergences chez l'enfant*, Masson, médecine et psychothérapie 1990, 1998

²⁰ Bernard GIBELLO, in *Psychanalyse et langage*, du corps au langage, D ANZIEU p38

du côté des difficultés d'expression proprement dites»²¹. Le travail qu'il effectue auprès des enfants ne prend pas fin le jour où il parle «mais lorsqu'il peut dire ce qu'il a à dire»²².

6.4 LA PAROLE COMME PHENOMENE TRANSITIONNEL

Selon WINNICOTT les *objets transitionnels* ont pour but de combler provisoirement le manque de la mère, ils sont une amorce du symbolique. S'inspirant de la théorie de WINNICOTT, GORI²³ décrit l'acte de parole comme un phénomène transitionnel²⁴. **Le petit enfant manipule à sa guise les sons en même temps qu'il prend plaisir à les entendre**, leur position dans l'espace est au-dedans (il les reçoit et les énonce) où à la limite du dedans-dehors (lorsque la mère lui parle). « *La parole est bien ce morceau sonore, cette enveloppe verbale qui estompent et contiennent les limites du moi et de l'objet* ». Cependant parmi tous les objets transitionnels, le langage est caractérisé par sa double allégeance au corps et au code : il y a d'une part le désir subjectif enraciné dans le corps et ses zones érogènes, et d'autre part le code d'origine sociale et contraignant pour le sujet.

La privatisation des objets transitionnels n'est jamais remise en question, alors qu'il n'en est pas de même pour les sons et mots du langage : **le langage est offert et finit par être contesté à l'enfant par les autres**. Finalement, **la liberté du jeu primitif avec le non-sens des mots** ne sera retrouvée que dans les mots d'esprit ou la poésie.

Cette comparaison du langage aux phénomènes transitionnels peut nous éclairer sur les difficultés que certains enfants ont avec les jeux de mots, les métaphores, ou encore sur le plaisir que d'autres, pouvant être par ailleurs en grande difficulté d'apprentissage, retrouvent dans la poésie.

- Lorsque j'ai prononcé le mot «casse-tête» à Sélestino pour nommer cet objet qu'il manipulait avec difficulté, il s'est touché comme par réflexe la tête en prononçant l'expression « casse-tête », ce signifiant semblait résonner avec force pour lui. L'avait-il pris au pied de la lettre ? Avait-il entendu le jeu ou la métaphore ? Il venait de me dire qu'il ne savait pas y jouer car il n'en avait pas chez lui et n'avait pas appris, alors qu'il était effectivement en train de réaliser des constructions à l'aide de celui-ci. Le jeu symbolique, le jeu de mots lui faisaient-ils encore peur ?

Après cette vision psychanalytique, penchons-nous sur «comment les enfants apprennent à parler », d'un point de vue de la psychologie cognitive, socio-constructiviste.

²¹ Laurent DANON-BOILEAU, *L'enfant qui ne disait rien*, Calmann Lévy 1995, p 176

²² OP. Cit., p179

²³ Roland GORI, *Entre cri et langage*, in D ANZIEU *Psychanalyse et langage, du corps à la parole*, Dunod nouvelle édition 1989

²⁴ Selon D. W. WINNICOTT, l'objet transitionnel est le premier objet matériel possédé en propre par le nourrisson, que celui-ci ne reconnaît pourtant pas comme appartenant à la réalité extérieure, bien qu'il ne fasse pas partie de son corps propre. C'est la capacité pour l'enfant à reconnaître un objet comme non-moi, à le placer au-dehors, au-dedans ou à la limite du dehors et du dedans. C'est aussi la capacité qu'a un enfant de créer, d'imaginer, d'inventer, de concevoir un objet et d'instituer avec lui une relation de type affectueux.

6.5 L'EQUIPEMENT DE BASE

Selon BRUNER «*c'est la nécessité d'utiliser la culture comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage. Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture. L'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit enfant pénètre sur la scène humaine*²⁵ ». Il parle de quatre *dons innés* cognitifs qui fournissent des processus fondamentaux et qui aident l'enfant à acquérir le langage. L'être humain naît donc avec un équipement mental minimum dont il aura besoin pour utiliser le langage et lui permettant d'emblée de communiquer. Il s'agit de :

- la disponibilité orientée vers les moyens : aptitude à associer moyens et buts
- la transactionnalité : sensibilité aux situations d'échange
- la systématisation dans l'organisation de l'expérience
- l'abstraction : capacité de tirer des règles de formation

Ceux-ci n'engendrent pas le langage, mais les hypothèses linguistiques ou communicatives dépendent de ces données qui en sont les conditions indispensables. Le langage requiert une sensibilité à un système structuré de sons, à des contraintes grammaticales, à des besoins référentiels, à des intentions de communication. Mais quelle que soit la nature des dons originels pour le langage, quelle que soit leur importance, ce qui est primordial, c'est le fait d'avoir à **apprendre la manière d'utiliser ce langage**. Cela, l'enfant ne le fait pas tout seul, il le fait dans l'intersubjectivité.

Tournons-nous vers un exemple qui illustrera comment les différentes approches théoriques précédentes et suivantes peuvent éclairer le rééducateur.

6.6 KEIJI : «JE SUIS LA MARIONNETTE QUI PARLE PAS»

Bien que cet exemple ait eu lieu en prévention en maternelle, j'ai tenu à l'exposer car il me semble bien relater, en condensé, ce que peut être l'élaboration de la parole.

Keiji, 5 ans en moyenne section, ne parle ni à la maîtresse ni à ses camarades. Il est non francophone. « *Keiji, il répond pas, il parle pas* » disent régulièrement ses camarades à sa place, lorsque la rééducatrice s'adresse à lui. Dans un premier temps, le dialogue est instauré en lui proposant de parler à l'oreille de la rééducatrice, qui verbalise ainsi à voix haute son prénom et les commentaires de son dessin. Puis, par le jeu du « téléphone arabe » Keiji participe avec plaisir, ses yeux pétillent, il sourit. Ses interventions sont d'abord toujours **contextualisées et référentielles** : il ne nomme que l'objet qui lui est proche et empreint d'affectivité (la voiture qu'il a dans la poche, ensuite la chaise sur laquelle il était assis) sans faire de phrase. Puis du début de chaîne, il ose passer à la fin, où il verbalisera, avec un plaisir manifeste, à voix haute le mot qui circulait. Ses interventions ne sont toujours pas spontanées, il ne parle pas encore en classe, jusqu'au jour où la maîtresse annonce, interloquée, qu'il a parlé pour la première fois. Le matin,

²⁵ BRUNER J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz 1987 p 18

lors du rituel des étiquettes de présence, il a fait tomber la sienne derrière le radiateur, il vient vers celle-ci et lui dit la formule ritualisée : « *où as-tu mis ton étiquette ?* ». L'expression est encore un figement, non décontextualisée. Cependant il semble qu'un mouvement ait eu lieu, **il pourrait être devenu le « tu »** que la maîtresse employait quand elle s'adresse aux enfants en particulier. Peu de temps après, dans un jeu de marionnette, il dit à la rééducatrice « *je suis la marionnette qui parle pas* », construisant pour la première fois une phrase avec le « je », d'une manière non figée et son statut dans le jeu de la communication. Il signifierait par là qu'il s'est bien identifié dans l'altérité dans laquelle le langage emprisonne : **il joue le rôle que « l'autre » à l'école lui a assigné et lui renvoie en miroir**. Son « je », dans ce cas là, ne peut pas être autre chose qu'un « je » qui ne parle pas puisque tous ses copains, sa maîtresse le (re)présentent ainsi. Il manifeste **son désir de communiquer et de partager avec le groupe son expérience**, en respectant le code commun. La parole passe d'abord par son corps, par l'intermédiaire de la petite voiture, objet transitionnel qui deviendra **mot transitionnel, qu'il murmure avec plaisir à l'oreille**. Il prend systématiquement une large inspiration et en gonfle le torse, avant d'émettre ses mots provenant du fond de la gorge, le tout avec jubilation. La marionnette, comme l'a été auparavant la voix chuchotée à l'oreille, est un écran protecteur. Ce support lui permettra, à pas de loup de se distancier et de prendre la parole. Dans le groupe, il communique de manière privilégiée avec un enfant inhibé, subissant des violences familiales. Un jour que le médecin scolaire vient le chercher, sans prévenir, pendant la séance, il dit à la rééducatrice d'une voix serrée et angoissée « *je reviens encore là, après, moi* », pointant du doigt le sol de la salle. C'est la première fois qu'il semble signifier que cet espace lui offre une sécurité et **qu'il exprime aussi explicitement son désir**, en employant un « je » et en verbalisant le fait qu'il se projette. Petit à petit, il ose prendre la parole en classe.

En me référant aux recherches sur le bilinguisme²⁶, j'ai émis l'hypothèse que Keiji s'était déjà approprié le langage dans toutes ses fonctions dans son milieu familial, cela lui a ainsi permis de transférer ses compétences communicatives afin d'acquérir la langue employée à l'école, parce que les nécessités de la communication l'imposaient.

6.7 APPRENDRE A PARLER

Dans son ouvrage *Comment les Enfants Apprennent à Parler*, Jérôme BRUNER s'intéresse à la manière dont l'être humain apprend à faire des choses avec les mots. Comme nous l'avons vu plus haut, il expose son point de vue en traitant simultanément culture et langage. **Selon lui, le langage ne peut se comprendre que dans son cadre culturel**. Sa recherche est orientée vers plusieurs fonctions linguistiques décisives et les montages d'interaction dans lesquels les enfants apprennent à les maîtriser. Il émet l'hypothèse de **scénarios** qui fournissent la base des actes de langage et leur condition de validité.

²⁶ J ZWOBADA ROSEL Op. Cit.

C'est à travers la parole que l'être humain apprend à les employer. Ces scénarios ont la particularité de l'asymétrie (lorsqu'ils impliquent un enfant et un adulte) : l'un sait ce qui se passe, l'autre pas ou très peu. L'adulte fournit dans le scénario comme modèle, un échafaudage (scaffolding), et soutient l'enfant jusqu'à ce que celui-ci acquière la maîtrise souhaitée. En résumé les scénarios ont les caractéristiques suivantes²⁷ :

- intégrer les intentions de communication de l'enfant dans une matrice culturelle
- être des instruments propres à transmettre la culture aussi bien que le langage
- permettre de développer des concepts primitifs relatifs au temps, de part leur structure séquentielle et leur histoire
- sous leur forme la plus simple, fournir à l'enfant une sorte d'avenir ordonné et aménageable, défini par le cours de l'action plutôt que par le temps abstrait
- par leur développement par incorporation, devenir d'importants véhicules pour le développement et la signalisation des présuppositions
- fournir un contexte pour interpréter ce qui est dit dans un temps et un lieu donnés, ceci est dû au fait qu'ils sont fermés

L'enfant n'apprend donc pas tout seul immergé dans un bain de langage, BRUNER emploie le terme « scaffolding » littéralement échafaudage, qui a été traduit par « étayage ». L'étayage dialogique est une des notions centrales du travail de BRUNER. **Cette notion interactionnelle s'applique autant aux dimensions affectives des relations qu'à leurs effets strictement cognitifs.**

Il semble important de noter que réduire le langage à une approche purement cognitiviste²⁸ - ce que n'est pas l'approche de BRUNER - ferait oublier les dimensions relationnelles et affectives, sans lesquelles il n'y a pas d'investissement psychique dans l'activité cognitive, en premier lieu langagière, et sans lesquelles on ne pourrait pas parler de registre symbolique.

6.8 L'ETAYAGE DIALOGIQUE

Selon BRUNER²⁹, pour qui le langage de l'adulte (en particulier la mère) est très important pour le tout-petit, un facteur primordial du développement de la pensée enfantine est que **l'expérience de l'enfant n'est jamais purement sensori-motrice. Elle est mise en forme, d'emblée, par le langage de l'adulte.** La construction de l'action et la construction de la pensée se font de paire, en effet elles sont dès l'origine portées dans l'espace du langage et de la parole. C'est l'étayage langagier ou dialogique.

- Le rééducateur, en mettant du sens sur la situation à un moment donné, peut le faire par le biais d'un étayage dialogique. Il s'agit d'une mise en mots qui peut permettre à l'enfant de transformer la

²⁷ Op. Cit., p 125

²⁸ L'activité cognitive (ou la cognition) consiste pour un cerveau capable d'apprentissages à traiter l'information. Cependant il ne s'agit pas de la concevoir selon un modèle mécaniste ou fonctionnaliste, comparable à un moteur que l'on pourrait réparer. Elle est coexistante non seulement à un développement organique mais aussi à une histoire subjective. Cette histoire est celle du rapport et de la relation du sujet à soi et à son monde, c'est la culture du sujet.

situation. Lors d'un « squiggle » avec Sélestino, j'avais pensé que le fait que je puisse représenter le savoir l'empêchait d'apporter des modifications à mon dessin, alors que j'intervenais sur les différents éléments du sien. Cependant, pour ne pas l'enfermer dans ce rôle et pour inverser la situation, j'ai annoncé à Sélestino « *tu es le créateur du dessin, moi je suis celle qui t'aide à l'embellir en ajoutant des détails* ». Mon objectif était de l'aider, de le guider et de l'étayer, afin qu'il puisse de lui-même changer de rôle et de point de vue. Il me semble que **cet étayage dialogique, contribue en même temps à l'étayage narcissique**. Accompagnant la situation et l'action, il aide l'enfant à prendre confiance en lui.

A la suite de WALLON et VYGOTSKI, BRUNER a donc insisté sur les rôles de l'adulte dans les procédures d'apprentissage de l'enfant (et de l'adolescent). Il expose une théorie décrivant les phénomènes de la médiation. Il s'agit d'une théorie socio-constructiviste, dans laquelle les outils mentaux, représentations, concepts, procédures ou langage s'élaborent indissociablement dans la relation aux autres et dans l'action sur le monde.

Ces modes de médiation se repèrent dès les premiers échanges entre le nourrisson et son entourage. Lorsque la mère (ou toute autre personne) s'adresse à l'enfant comme s'il était capable de comprendre son langage, ses intentions, ses émotions; c'est que elle-même lui attribue une intention dans ses regards, ses sourires, ses appels. Cela entre en résonance avec la théorie psychanalytique de LACAN, citée plus haut, selon laquelle l'enfant naît dans la parole de l'Autre, mais aussi avec P. AULAGNIER³⁰ qui écrit : « *le dire et le faire maternels anticipent toujours sur ce que l'infans peut en connaître[...] La parole maternelle déverse un flux porteur et créateur de sens, qui anticipe de loin sur la capacité de l'infans d'en reconnaître la signification et de la reprendre à son compte* ». Cette anticipation fait violence à l'enfant, mais il s'agit d'une violence nécessaire.

Le milieu « culturel et social » est le premier milieu que l'enfant rencontre, sur lequel il puisse agir, par ses cris, ses gestes et ses sourires. Il reçoit de ce milieu les moyens de comprendre et d'agir sur le monde, bien avant d'avoir sa propre expérience des choses.

Selon BRUNER, la médiation ne vient pas seconder un développement qui se ferait de lui-même, elle devient créatrice du processus. C'est d'elle que naît la possibilité de symbolisation.

- Voici un autre exemple où la rééducatrice, par le biais d'un étayage dialogique, a aidé l'enfant à cadrer et interpréter autrement la situation. Il s'agit d'**Anita**, 9 ans en CE2.

Celle-ci manifeste de grosses difficultés de compréhension en classe, autant en Français qu'en mathématiques. Selon sa maîtresse, elle n'a pas confiance en elle, elle s'isole souvent. Après plusieurs séances de rééducation, Anita ne s'est pas représentée pas dans le dessin de sa famille

²⁹ BRUNER, *Savoir dire, savoir faire*, PUF

³⁰ Citation de S. SAUSSE, *le miroir brisé*, Calmann Lévy 1998, p 92

qu'elle a désiré faire d'elle-même : elle ne peut se voir et formule cela ainsi : *«Parce que c'est moi qui l'a dessiné alors je peux pas me voir ! »*

La rééducatrice lui demande si elle peut imaginer une manière pour réussir à se dessiner, Anita lui répond qu'elle ne sait pas. La rééducatrice lui dit alors : *« as-tu déjà essayé de te connaître de l'intérieur, ou de te regarder de l'extérieur comme dans un grand miroir, comme celui qui est au mur la-bas, de bien garder à l'intérieur de ta tête tous les détails ? Veux-tu essayer de te regarder autrement, veux-tu essayer de te dessiner en te regardant de l'extérieur ? »* Elle est restée à sa place, radieuse, et s'est dessinée sans problème. En fin de séance, lors de la reprise verbale, elle reformule ce qu'elle a compris à la demande de la rééducatrice :

Rééducatrice : - *Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui, au cours de la séance ?*

Anita : - *Euh, qu'il fallait, euh (rire gêné), qu'il fallait apprendre un jour euh...*

Rééducatrice : - *Essaie de dire comme tu peux...*

Anita : - *Une autre façon, euh, de regarder !*

Le fait d'avoir aidé Anita à cadrer et interpréter différemment la situation, semblerait lui avoir permis de changer de point de vue. En se dessinant, Anita s'est centrée sur elle-même, elle a pris confiance en elle et a ainsi utilisé ses capacités, elle était en chemin vers la *restauration de l'estime de soi*.

L'expérience d'apprentissage (via les scénarios) engendre une attitude de cadrage qui permet au sujet d'interpréter autrement sa propre expérience. Cela me permet d'accéder à une autre approche, psychanalytique, de l'acquisition du langage : l'accordage affectif

6.9 L'ACCORDAGE AFFECTIF

Dans une autre optique, les travaux de D N STERN (cités par BRUNER) ont beaucoup apporté à la question de l'émergence de l'intersubjectivité. Il a développé le concept d'accordage affectif ou d'harmonisation des affects (Affective attunement), à travers lesquels il rend compte de la transmission d'affects entre la mère et l'enfant. Il décrit l'expérience partagée par la mère et son bébé notamment lorsque celui-ci a atteint environ 8-9 mois. Chaque partenaire reproduit alors la qualité des états affectifs de l'autre sur un ou plusieurs canaux sensori-moteurs. Dans un exemple, à un moment le bébé manifeste sa joie par ses mimiques et de vifs mouvements de bras, la mère répondra en miroir en exprimant le même affect, mais sous la forme d'une vocalisation joyeuse. Dans un autre exemple, la courbe prosodique de la mère suit la courbe des mouvements du visage de la petite fille en miroir. Ce miroir sonore présenté par la mère permet à l'enfant de partager ses affects. STERN considère cette transposition inter-modale comme essentielle dans le processus qui conduit peu à peu à la mise en place d'une activité symbolique et du langage.

Scénarios et accordage affectif, bien que relevant différents champs, contribuent tous deux à l'émergence de la parole. Le miroir sonore me conduit à évoquer le *stade du miroir*.

6.10 LE STADE DU MIROIR

Pour avoir une idée de la constitution du « je », mais aussi de l'altérité et peut-être du problème évoqué plus haut de la *polarité des personnes*, tournons-nous vers WINNICOTT et plus particulièrement son texte « *Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant*³¹ ». Il explique qu'il a été certainement influencé par l'article de J LACAN (qui lui-même avait été influencé par les travaux de WALLON).

« *Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de la mère ? Généralement, ce qu'il voit c'est lui-même. En d'autres termes la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit*³² ».

Répétant la métaphore de WINNICOTT, LEOVICI³³ explique qu'en « *regardant sa mère le bébé voit deux choses :*

- *les prunelles de sa mère*
- *sa mère en train de le regarder*».

La mère ne reflète non seulement par son regard, mais aussi par sa voix, ce qu'elle ressent dans la situation, elle met en mots la rencontre. Elle le nomme et lui affirme que c'est bien lui dans le miroir. LACAN parle « d'assomption jubilatoire » dans le stade du miroir. L'enfant rit, se retourne vers l'autre, se regarde de nouveau, c'est le début de la séparation qui permet la naissance de la parole. L'enfant jubile de se voir, il se trouve mais en même temps il se perd en s'aliénant dans cette image.

Le bébé a besoin du miroir sonore de la mère, il découvre que ses expériences ne sont pas uniques, il peut ainsi partager quelque chose de sa vie intérieure.

WINNICOTT décrit la réalité de l'enfant qui voit. Il montre la différenciation entre le moi et le non-moi qui se trouve liée à la connaissance de la présence de la mère. Cette présence est perçue objectivement. Un bébé qui se développe tient pour acquis l'objet perçu, ce qui garantit son expérience d'omnipotence. L'objet est le produit de son expérience subjective, il le crée avec son « self » ou son soi.

Un bébé tenu dans les bras de sa mère regarde surtout son visage, il se voit alors lui-même, car lorsque la mère le regarde, son expérience est liée à ce qu'elle voit chez l'enfant à partir des soins qu'elle lui donne. Ainsi le bébé voit d'abord son soi dans le visage de la mère, puis dans le miroir.

Donc, un bébé qui regarde sa mère voit ses yeux et sa mère le regarde en train de la regarder³⁴, tandis que sa mère regarde le bébé réel et imaginaire en train de la regarder à l'intérieur de la représentation.

³¹ Donald W WINNICOTT, *Jeu et réalité*, l'espace potentiel, Gallimard, NRF 1975, 2000 (*Playing and Realty* 1971)

³² Op. Cit., p 155

³³ in GEISSMAN C et HOUZEL D, *L'enfant, ses parents et le psychanalyste*, Bayard Compact, p 380

³⁴ ainsi ce processus permet aussi de faire de sa mère une mère (processus de parentification)

WINNICOTT écrivait qu'il ne savait pas ce que c'était un bébé, un bébé seul n'existe pas, il doit y avoir une mère et un bébé. Il est proche en cela de BRUNER. Pour rejoindre BENVENISTE : il doit y avoir un « je » qui deviendra « tu » et un « tu » qui deviendra « je ».

6.10.1 A PROPOS DE MATHIEU : « OUF, IL EST NORMAL ! »

Lors d'un entretien suite aux trois séances préliminaires d'observation, la maman de **Mathieu** (7 ans en CP) confie qu'elle n'est pas étonnée de notre invitation, car depuis qu'il est né, elle a été convoquée partout, à la crèche, à la maternelle... Elle élude les questions concernant la toute petite enfance de celui-ci en répondant au sujet de son deuxième fils de 2 ans qui l'accompagnait. Elle finit par expliquer que Mathieu a ri pour la première fois à 6 mois, en jouant avec une petite fille amie de la famille, elle a alors dit « *ouf, il est normal !* ». Il n'a pas été élevé par sa maman, mais par sa grand-mère jusqu'à ses 8 mois, puis est entré en crèche, finalement il a été confié à des nourrices, à l'étranger. Il ne lui a pas parlé avant 4 ans et ses premières paroles ont été « *c'est pas vrai !* » alors qu'elle s'entretenait à son sujet avec une psychologue. Elle nous le dépeint avec beaucoup de distance, sans affect. Nous avons l'impression qu'elle récite un discours. Elle ajoute qu'elle a fini par demander récemment à son fils si il se sentait différent des autres. Il aurait répondu « *c'est pas moi, c'est les autres qui sont différents* ». J'ai alors fait le lien avec le stade du miroir, et ai émis l'hypothèse que les interactions précoces, les paroles, les échanges, le miroir sonore n'avait peut-être pu se dérouler correctement. Mathieu n'avait peut-être pas pu se reconnaître dans cette maman, n'avait pu la faire maman, pas plus qu'elle n'avait pu se reconnaître en lui. Mathieu, ne se rencontrant pas en elle, ne pouvait se reconnaître en personne, il ne pouvait constituer son « soi »³⁵.

6.10.2 CLEMENTINE : « MAIS T'ES QUI TOI ? »

Deux séances de suite, **Clémentine** 7 ans, en CP demandera à la rééducatrice qui s'était présentée, et avait présenté la rééducation « *mais t'es qui toi ?* ». Lors de l'entretien avec la mère, il était apparu que celle-ci ne la regardait pas avec autant de considération que la plus jeune. Elle la comparait sans cesse à cette cadette qui était meilleure, qui était le point de mire des gens de passage à la maison. Elle avait cependant dit à la rééducatrice : « *je les aime pareil* ». Clémentine cherchait qui elle était dans le regard de cette maman et ne trouvait pas sa place par rapport à son désir. Sans doute par le biais de cette question signifiait-elle son désir de se reconnaître dans sa rééducatrice pour pouvoir construire son « je ». Ainsi cherchait-elle à se retrouver dans cette situation. En demandant « *mais t'es qui, toi ?* » elle signifiait « renvoie-moi une image de moi pour que je sache qui je suis moi ». Clémentine voulait non pas savoir qui était la rééducatrice mais qui elle était, elle.

³⁵ il s'est avéré que son cas ne relevait pas de la rééducation

7 LE JEU DANS L'ELABORATION DE LA PAROLE

C'est par le jeu que l'enfant accède au langage et à la parole et construit sa personne. Je m'appuierai sur deux auteurs, BRUNER et WINNICOTT, ayant deux différentes approches, chez qui la construction de la parole et de la personne passent nécessairement par le jeu. Avant l'exposé théorique, je souhaiterai décrire un **exemple de situation de jeu que j'ai vécu cette année en rééducation**, Sélestino et le jeu de dames. (Je l'analyserai un peu plus loin.)

7.1 SÉLESTINO ET LE JEU DE DAMES

Au cours de sa 4ème séance de rééducation Sélestino veut jouer d'emblée aux dames, il m'y invite me signifie d'un « deuze » que c'est à moi de commencer. Sélestino est toujours dans la forme, toujours très poli. La politesse est un masque parfait, Sélestino semble incapable de poser un acte qui initialise, de prendre une responsabilité, ou de poser un acte créatif. Sous couvert de celle-ci, il prend l'initiative de ne pas commencer le jeu, déléguant à l'autre.

Il joue avec plaisir et gagne la première partie. Nous en faisons une deuxième. A la fin il nous reste chacun une dame, je lui demande si il pense que quelqu'un peut gagner, il me répond oui, avec sa sœur il l'a déjà fait.

Nous jouons, sans mot dire, 12 minutes en effectuant un véritable ballet sur le damier, au début Sélestino m'imité et déplace sa dame symétriquement à la mienne. Je fais glisser ma dame, il fait glisser la sienne. J'effectue un saut de puce vers la gauche, il effectue un saut de puce vers la droite. Ses sourires reflètent le réel plaisir qu'il prend au jeu. Nos bras s'entrecroisent sans jamais se toucher, les gestes s'accélèrent. Petit à petit nous calquons nos déplacements l'un sur l'autre, sans vraiment plus savoir qui commence, ni plus avoir le but en tête, c'est le plaisir des déplacements, des glissements sur le damier qui prime. Comme sur une patinoire, nous faisons évoluer les pions. Le comique de la situation nous fait éclater de rire en même temps.

Après les 12min de ses déplacements, Sélestino se met en position d'être mangé, ce que je ne vois pas, la situation s'est inversée, c'est lui qui mène, il m'annonce donc « soufflé » et il gagne ainsi, ce qui, en fait, ne semble guère lui importer.

Après coup, il m'a semblé que seul le plaisir du jeu l'intéressait. Celui-ci était plutôt lié aux sensations corporelles, le jeu n'avait pas de but réel, certainement pas pour le moment celui de gagner. Il y avait là un véritable dialogue sans parole, avec des éclats de rire pour la première fois de sa rééducation. Sélestino agissait et osait.

Cette partie du jeu m'a fait penser aux scénarios de BRUNER. Je me pencherai d'abord sur le jeu chez BRUNER, puis je tenterai d'analyser cette séance à la lumière de cette approche théorique.

7.2 LE JEU CHEZ BRUNER

7.2.1 LES JEUX ROUTINIERS

BRUNER analyse les jeux routiniers type « coucou »³⁶. Ceux-ci sont formés par le langage et ne peuvent exister que là où le langage est présent. Ils permettent à l'enfant d'explorer **comment faire des choses avec les mots. Leur structure s'apparente à celle du langage**. Ils ont une sorte de syntaxe : ils sont constitués d'un ensemble d'éléments fabriqués et factices, liés les uns aux autres par un ensemble de règles. Ils se constituent d'un ensemble d'actes, agencés en séquences dans un ordre précis et transformés en fonction de règles. Ils sont composés d'une structure profonde et d'un ensemble de règles organisant le jeu en surface. **Les jeux, à l'image du langage, sont doublement articulés** : les mouvements n'ont pas de sens et de finalité en eux-mêmes, ils se combinent en sous-actions intégrées à l'action.

La structure profonde du « coucou » est la disparition et la réapparition contrôlées d'un objet ou d'une personne. La structure de surface peut être élaborée en employant des écrans, objets, etc., en variant le temps et l'action entre la disparition et la réapparition, en modifiant les expressions propres au jeu, en changeant ce qui est cause de la disparition.

Ils ont une caractéristique propre au langage : la permutation et l'interchangeabilité des rôles. Il y a celui qui se cache et celui qui est caché, celui qui agit et celui qui assiste. Les jeux fournissent une occasion de maintenir son attention sur une séquence. **Les jeux comme le discours se font à plusieurs** : il y aura des modifications, des conflits, de la coopération, de la négociation : **le sens du jeu se modifie comme le sens du discours dans le dialogue**.

Les enfants aiment jouer et participer à des jeux. Ils éprouvent du plaisir dans l'acte de jouer et dans celui de parler au moment où ils prononcent leurs premiers mots. BRUNER fait le lien entre **enfance et espace de jeu comme espace de sens**. Le plaisir propre à cet espace de jeu apparaît plus particulièrement chez WINNICOTT.

Frédéric FRANCOIS³⁷ expose les différences entre discours et action ainsi : un discours peut, peut-être, en annuler un autre, alors qu'il y a de l'irréversibilité dans l'action qui a eu lieu : la blessure, la mort...

7.2.2 LA MISE A DISTANCE PAR LES JEUX ROUTINIERS

F FRANCOIS cite un passage de BRUNER consacré à l'immaturation, où il s'agit **des relations du jeu et de ce qui ne l'est pas, en particulier ce qui peut-être angoissant**. Il dit que de quatre mois à deux ans, ce qui fait rire l'enfant est d'abord proche du corps (les chatouilles qu'on lui fait ou l'apparition du visage familial) pour être ensuite provoqué par des spectacles plus distants : comme par exemple l'incongruité de la mère qui marche à quatre pattes. BRUNER insiste sur un point : *« à tous les âges les jeux les plus*

³⁶ BRUNER accepte l'idée que la force du jeu de « coucou » puisse résider dans l'incertitude de l'enfant quant à la permanence de l'objet, mais il n'en fait pas l'objet de son étude

³⁷ F FRANCOIS, *Pratiques de l'oral*, Nathan 1993

susceptibles de provoquer le rire lorsqu'ils sont le fait de la mère sont également le plus susceptibles de provoquer les pleurs lorsqu'ils sont le fait d'étrangers. La mère semble pouvoir amener l'enfant pour ainsi dire au bord de la frayeur ». **Ce qui est souligné ici est l'initiation par le jeu de l'enfant à ce qui fait peur.** Il y a aussi la transformation du statut de ce qui fait peur : dans le jeu, il y a bien modification culturelle : l'étrange devient ce avec quoi on peut s'amuser. On peut rire de ce qui fait peur. F FRANCOIS insiste sur la précocité de telles organisations signifiantes antérieures au langage qui se dessinent dans un monde où on ne peut pas distinguer le cognitif de l'affectif. Les objets ne peuvent pas être séparés de la façon dont ils sont donnés.

Lorsque l'adulte rentre dans le jeu de l'enfant, il met l'accent par le langage sur leur plaisir commun en l'explicitant. **Le jeu permet aussi de changer de monde en changeant de place**, comme ce bébé qui fourre sa tétine dans la bouche de son papa et engloutit le gâteau que celui-ci lui tendait. Il désacralise son papa tout en le faisant rire.

Finalement il insiste sur **le lien du faire sens et de l'espace de jeu**, en même temps que la relative fragilité de cet espace. WINNICOTT a spécifié la fragilité du jeu.

7.3 LE JEU DE DAMES : UN SCENARIO ?

La partie du jeu décrite plus haut (7.1 Sélestino et le jeu de dames) m'a renvoyée aux *scénarios* de BRUNER. Dans « Comment les enfants apprennent à parler », il les met en évidence en tant que véhicule principal du système de support à l'acquisition du langage. Ces scénarios ont la plupart du temps un caractère ludique et enjoué (plaisir), car pour BRUNER « le jeu est la culture de l'enfant ». Le petit enfant apprend non seulement comment dire, mais aussi ce qui est obligatoire, canonique, valorisé chez ceux avec qui il communique. Même dans une situation sans langage, il commence à apprendre cela : « *il apprend cela d'abord simplement au moyen d'une communication sans langage* ». Le langage, la parole vont s'installer grâce aux scénarios.

Les scénarios sont non seulement constitués d'une action mais aussi d'un contexte qui constitue, anime et complète l'action. Avec le temps ils se complexifient : au tout début il s'agit d'un modèle microcosmique d'interaction standardisé dont les rôles délimités sont distribués par l'adulte, par la suite cela est réversible, l'enfant prend la place de l'adulte. Ils deviennent plus abstraits et ne sont plus liés à un cadre spécifique mais peuvent s'appliquer à une diversité de situations. « *Lorsqu'ils atteignent cette forme plus évoluée, ils méritent vraiment l'appellation d'actes de langage dans le sens où l'entend Austin* ».

Pour en revenir à Sélestino, nous avons vécu, lors de cette partie de dames, tout ce parcours, en condensé. Au début je menais la danse, Sélestino ne faisait que me suivre, sans un mot avec des sourires. Petit à petit, les rôles ont changé : d'abord nous étions à égalité, aucun d'entre nous ne décidant vraiment, finalement ils se sont inversés, il décidait et je suivais, si bien que je me suis faite « souffler ».

En me soufflant, Sélestino a pu produire un acte de langage, comme si ce jeu l'avait amené à

accomplir des choses avec des mots. En disant « soufflé », non seulement il me signifiait qu'il me soufflait (peut-être aux deux sens du terme...) mais aussi il joignait le geste à la parole, et accomplissait alors un acte performatif. Le premier de ses séances rééducatives, il était à ce moment-là sujet de sa parole.

Au cours des séances suivantes, Sélestino passera progressivement de la forme négative « *je sais pas* » « *on connaît pas* » « *je comprends pas* » et des tournures impersonnelles « *on prend ça* », « *il faut* », « *ça nous aide* » où il ne s'impliquait pas, à l'expression de son désir en employant des formules performatives, « *on recommence* », « *on continue* », « *je joue pour gagner* » pour faire des choses avec des mots et être ainsi sujet de sa parole.

7.4 LE JEU CHEZ WINNICOTT

WINNICOTT écrit : « *C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi.* »

7.4.1 JEU SYMBOLIQUE ET JEU A REGLES

Dans *Jeu et Réalité*³⁸ WINNICOTT écrit : « *le jeu est extraordinairement excitant, mais il faut bien comprendre que s'il est excitant, ce n'est pas essentiellement parce que les instincts y sont à l'œuvre. Ce dont il s'agit, c'est toujours de la précarité du jeu réciproque entre la réalité psychique personnelle et l'expérience de contrôle des objets réels.* ³⁹ [...] *Mais il faut admettre que le jeu même est toujours à même de se muer en quelque chose d'effrayant. Et l'on peut tenir les jeux (games), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (playing). Des personnes responsables doivent être disponibles quand les enfants jouent, mais cela ne signifie pas qu'il leur faut entrer dans le jeu des enfants. Quand un organisateur est amené à diriger dans le jeu, cela implique que l'enfant ou les enfants sont incapables de jouer au sens créatif où je l'entends ici* » . Cet extrait de texte pourrait faire écho à celui de BRUNER concernant l'angoisse cité précédemment.

Le jeu symbolique peut permettre à l'enfant d'exprimer ses angoisses et ainsi de les mettre à distance. Elles sont mises en mots dans un espace spécifique, ce que WINNICOTT dénomme *l'espace transitionnel*. Cet espace se retrouve en rééducation où le jeu symbolique, le jeu du faire semblant est un support de médiation privilégié par de nombreux enfants, lorsque leurs affects le leur permettent.

7.4.2 L'ESPACE TRANSITIONNEL

Laissons au texte de WINNICOTT le soin de définir cet espace transitionnel : « *Dans la vie de tout être humain il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire transitionnelle d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure.*⁴⁰[...]

³⁸ DW WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Gallimard

³⁹ Op Cit., p 67

⁴⁰ Op. Cit., p.9

Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif⁴¹ ».

Cet espace transitionnel, concrétisé dès les premiers mois de la vie via les objets transitionnels, persistera donc tout au long de la vie. Des activités ludiques et créatrices l'occuperont. Sa fonction sera de soulager l'être humain de la tension constante suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors. WINNICOTT a considéré que c'est la somme des expériences créatives, telles qu'elles se manifestent dans le jeu chez l'enfant, dans l'espace transitionnel, qui conditionne la formation d'un *sentiment de soi*. Cet espace devrait se retrouver dans celui de la rééducation. Celle-ci doit permettre à l'enfant de construire un espace intermédiaire d'expérience, un espace transitionnel d'échange et de création.

Le jeu est aussi ce qu'il y a de plus proche de la parole chez l'enfant. Comme celle-ci, il permet de faire du lien mais aussi de créer de la distance symbolique. Selon Y DE LA MONNERAYE⁴², il « *nous évite d'enfermer l'enfant dans notre besoin de tout comprendre.* »

8 ELABORER SA PAROLE EN REEDUCATION

8.1 GREGOIRE « L'IMAGE ELLE FAIT PAREIL, MAIS C'EST NOUS QUI COMMANDE »

Grégoire, 7 ans en CP, était dans la mésestime de lui, en classe il ne participait jamais. Son mal-être semblait s'être cristallisé dans sa parole qui était brouillée. Pendant sa rééducation, Grégoire privilégiait les jeux de cache-cache, en même temps qu'il focalisait son attention sur le miroir. Une première fois, alors qu'il avait suivi le jeu par le truchement de la glace, il s'était planté devant celle-ci, subjugué. Il dit au rééducateur : « *on est derrière le miroir* ». La séance suivante, après son jeu de cache-cache, il s'est posé devant celui-ci à côté du rééducateur, et ils ont fait des gestes, s'imitant tour à tour. Il dira alors : « *on est dedans, dans la glace. Il y a des gens qui nous voient* ». Une troisième séance, toujours côte à côte devant le miroir, il dira : « *on est ici* », retournant son doigt sur lui-même et non plus sur son image et commentera « *l'image elle fait pareil, mais c'est nous qui commande* ». Dans la même séance, encore devant le miroir, il répondra à la question du rééducateur « *toi qu'est-ce que tu as fait ?* » par « *c'est moi Grégoire* », comme si il s'était enfin trouvé lui-même. Grégoire semblait avoir posé et travaillé aux cours de ses séances la question du miroir et de son identité en tant qu'énigme, qu'il a résolue petit à petit. Il avait mis de la distance entre lui et l'autre, avait réussi à s'en séparer et à élaborer ainsi un cadre psychique lui permettant

⁴¹ Op. Cit., p.25

⁴² Op. Cit., p 271

d'exister et de se mettre en mots. Grégoire n'avait de cesse de mettre en scène des jeux où il s'agissait de chercher chacun son tour l'autre, de le trouver, puis de l'affronter.

Il lui restait à trouver d'autres types de relation, médiatisées en particulier par les jeux de langage qui permettent non seulement la mise à distance de la réalité telle qu'on la perçoit mais d'en abstraire la valeur symbolique pour permettre l'entrée dans l'écrit. Un jour il dira à son rééducateur : « *Tu es moi !* » ou « *Tuez moi !* », alors qu'il avait été trouvé, et que celui qui trouvait devait tuer son adversaire avec son arme, puis devenir celui qui traquait l'autre. On peut s'interroger sur l'ambiguïté de l'expression et sa polysémie. Grégoire commentait-il le jeu (« tu es moi ») ou était-il dans le jeu (« tuez-moi »). Ce jeu de mots pourrait indiquer qu'il assumait son changement de place. En mettant en mots la situation, il lui était permis de prendre de la distance et d'en jouer, de la symboliser.

Au cours des séances de rééducation son élocution est devenue de plus en plus claire, sa participation en classe était de plus en plus active, il lisait de mieux en mieux. Grégoire a pu se construire une identité séparée et autonome et élaborer sa parole par le biais des jeux de cache-cache, où le rééducateur et lui se cherchaient mutuellement, mais aussi par le biais du miroir. La rééducation a été l'espace lui ayant permis d'aborder librement et de résoudre les questions liées à sa quête d'identité tout en libérant sa parole.

8.2 SELESTINO A LA CONQUETE DE SA PAROLE

En me centrant sur certains aspects des séances de rééducation de Sélestino, il me semble que l'élaboration de sa parole est passée par différents points où cognitif et affectif étaient mêlés. Cela a eu lieu non pas de manière linéaire et chronologique mais de façon complexe. Dans cet espace rééducatif, par la relation d'étagage puis de désétagage de la rééducatrice, et la médiation du jeu et du dessin,

- il a pu établir **un rituel d'entrée en communication**,
- il a pu repérer et isoler **les indices dans les différents contextes** ce qui lui a permis de reconnaître, d'accepter et d'**agir dans et sur les situations**, d'y **créer du sens et de la continuité**
- il a pu **changer de point de vue**, de place et de rôle et **advenir progressivement en tant que sujet**,
- il a pu **exprimer et verbaliser un désir**.

En dernier ressort, après avoir mis en place ou amorcé les points ci-dessus, il a pu **symboliser ses préoccupations et angoisses**, ce qui lui a permis de ne plus en être prisonnier et de s'en distancier.

Énoncé par les règles au début des séances de rééducation, le libre choix des supports a été un des premiers points vers l'élaboration de sa parole. Ainsi Sélestino était-il mis d'emblée en position d'être sujet, via cette relation intersubjective.

8.2.1 ELABORER DES REGLES D'ENTREE EN COMMUNICATION

Dès la deuxième séance de rééducation et jusqu'à ce jour, Sélestino a toujours choisi librement les dames en début de séance. Ce jeu a évolué de séance en séance : de **refuge il est devenu un véritable rituel d'entrée en communication.**

8.2.1.1 Se réfugier dans le jeu de dames, rester dans ce qui est connu

En débutant la séance par ce jeu, il me semblait qu'il jouait en rééducation ce qu'il jouait ou subissait en classe : un rôle, standardisé, stéréotypé, qu'il n'avait pas réellement investi et vide de toute créativité. Il n'y était pas. Cela devait lui permettre de ne pas se perdre dans ses préoccupations psychiques et d'éviter l'angoisse prête à surgir dans le jeu si il avait été symbolique. Les premières séances de dames semblaient (pour moi) s'éterniser.

8.2.1.2 Amener Sélestino à prendre confiance en lui, à être sujet dans le jeu de dames

Partant de ses tactiques et de ce qu'il savait faire, j'ai mis au point des stratégies indécélables à ses yeux pour qu'il gagne. Celles-ci se sont montrées efficaces, il a pu construire ou améliorer ses propres stratégies. Je le soutenais et l'encourageais en commentant ses réussites. Après cet étayage, le désétayage s'est ensuivi, presque sans mon intervention : petit à petit, il a été victorieux sans que j'aie besoin d'organiser mes défaites, je perdais, sans plus réussir à gagner ; il gagnait et me mettait réellement en difficulté. Il m'a dépassée, et a pris confiance en lui. Il avait, semble-t-il, commencé à construire son propre étayage interne.

Cette mise en confiance m'a permis d'introduire des variations afin qu'il change de rôle, de position et accède à d'autres activités (pour lesquelles je demandais toujours son avis) qui auraient été déstabilisantes et angoissantes si elles avaient été imposées d'emblée, et dans lesquelles il n'aurait pas été sujet. Le jeu de dames est devenu un pivot permettant d'accéder à un autre type de situation.

8.2.1.3 Changer de place, changer de jeu

Sélestino procédait toujours de la même manière : il prenait le jeu de dames, s'installait très lentement à la place dont la chaise était collée au mur, dos au miroir, et m'invitait à m'asseoir face à lui, dos à la salle, j'avais ainsi un grand espace derrière moi. Il choisissait les pions noirs et disait « deuze », puis il les disposait méticuleusement sur le jeu, en commençant par la ligne la plus près de lui de gauche à droite.

Pour introduire une variation, à la 8^{ème} séance, je lui ai proposé un jeu dans le jeu : nous allions jouer « pour de faux » à inverser les rôles : je serais l'enfant, il serait le l'adulte, si bien sûr il le désirait, ce qu'il a accepté volontiers, en souriant.

J'ai commencé comme il le faisait d'habitude : ainsi, ai-je pris sa place, dos au miroir, il s'est installé à ce qui était d'habitude la mienne, dos à la salle. J'ai choisi les noirs, dit « deuze » ce qui a provoqué un rire de sa part, il a répliqué « *prims* ». Il a mené et gagné, comme il en avait l'habitude. A la fin du jeu, alors que j'avais constaté que j'avais mal joué son rôle parce que j'avais perdu, et que lui d'habitude gagnait, fier de lui, il a esquissé un beau sourire.

En continuant à jouer mon rôle d'enfant, je l'ai interrogé sur le matériel posé sur la table. Il a déchiffré « aquarelle » et répondu qu'il ne savait pas comment on s'en servait. Je lui ai demandé s'il voulait savoir, il a acquiescé. Je lui ai proposé de reprendre nos rôles respectifs, je redevais la rééducatrice, il redevenait Sélestino. Comme soulagé, il a accueilli cette proposition d'un large sourire, et sans changer de place, dos à la salle, m'a invitée à m'asseoir à côté de lui, en indiquant de la main la place située à sa droite. Nous nous retrouvions tous deux côte à côte, face au miroir. **C'était la première fois**, depuis le début de la rééducation, **qu'il me demandait de venir près de lui et que nous étions ainsi placés côte à côte.**

Je lui ai expliqué la technique (crayons de couleur aquarelle). Sélestino m'a conviée à l'aider dans la réalisation de son dessin (annexe 2), ce que j'ai accepté, mais il devait me signifier ce qu'il attendait exactement de ma part. Il s'est pris au jeu et m'a demandé au cours de sa réalisation de faire des parties du dessin, en m'indiquant de l'index le tracé ou l'emplacement. Puis il m'a questionnée : « *Vous savez faire les églises ?* » Je lui ai renvoyé la question, il m'a rétorqué, en croisant mon regard, que non, lui, il ne savait pas. Je lui ai alors proposé d'essayer. Il m'en a indiqué l'emplacement, un peu plus haut, entre les deux maisons, celle qu'il a dessinée et celle qu'il m'a demandée de faire.

Il me semble qu'en acceptant le « jeu de rôles » dans le jeu de dames **Sélestino a effectué un mouvement psychique en même temps qu'un déplacement physique.** Ce jeu inséré dans **son** jeu lui a permis de changer de point de vue sans le déstabiliser, **il était en sécurité tout en reconnaissant qu'il y avait des choses qu'il ne savait pas.** Au propre comme au figuré, il s'est mis à la place de l'autre : il s'est décentré pour se recentrer sur lui-même dans le dessin à l'aquarelle.

8.2.1.4 Le jeu de dames un rituel d'entrée en communication

Avec du recul, parce qu'il n'avait peut-être plus rien à prouver à travers **le jeu de dames**, mais parce qu'il lui avait permis de prendre confiance en lui et de se créer son propre étayage interne, il me semble que celui-ci **a fini par être un rituel d'entrée en communication avec moi. Il était l'introduction à la séance, notre moyen de reconnaissance.** Nous ne faisons qu'une partie, de plus en plus rapide, il me battait en 10 minutes et me mettait réellement en difficulté. Bon prince, il me laissait systématiquement une chance à la fin de chaque partie, peut-être en souvenir du long travail qu'avait été pour lui la mise au point de ce rituel et pour me signifier qu'il se décentrait et comprenait ma défaite.

8.2.2 INDICES ET CONTEXTES

Progressivement, Sélestino n'est plus resté englué dans le contexte.

Le maître m'expliquait que lorsque Sélestino revenait de rééducation, il arrivait 10 minutes avant le reste de la classe qui était alors en musique. Il lui proposait une tâche *valorisante* : trier ou distribuer des documents, ranger etc. Lorsque la classe était de retour et que le maître donnait des consignes en s'adressant au groupe-classe, Sélestino « n'y était pas », il était absorbé dans son occupation précédente, comme s'il n'avait pas repéré que la situation avait changé. C'était comme s'il n'y avait ni continuité, ni

sens, ni permanence dans la situation scolaire. J'avais pu observer le même type de comportement en ce qui concernait sa venue en rééducation : il me saluait dans la cour, le jour où nous devions nous rencontrer (à 13h30) mais ne venait jamais m'attendre devant la salle, j'allais le chercher et nous perdions 5 minutes dans les couloirs. A la 3^{ème} séance de rééducation, avant qu'il ne choisisse une activité, (c'était la 6^{ème} fois que nous nous rencontrions) je lui ai expliqué qu'il était assez grand pour venir directement devant la salle lorsque la cloche sonnait car il savait que j'étais là et qu'il perdait du temps sur sa séance de rééducation lorsque j'étais obligée d'aller le chercher. J'ai ainsi **contextualisé la situation en la commentant et la justifiant, en la replaçant dans un cadre spatio-temporel, et en me plaçant de différents points de vue**. Il a approuvé et depuis est venu systématiquement à la porte à chaque rééducation (depuis deux séances il frappe à la porte).

Ce qui m'a permis de penser qu'il **intériorisait des scénarios pour les décontextualiser** mais aussi **vivait les situations au sein de l'école en continuité les unes par rapport aux autres**, s'est produit un jour où sa classe devait faire une sortie pour laquelle on ne m'avait pas prévenue (cela aurait dû être sa 10^{ème} séance de rééducation). Il m'attendait comme à l'ordinaire devant la porte et m'a adressé un petit signe de la main, sans rien dire, alors que j'arrivais. Lorsque la cloche a retenti, je suis sortie : il n'était plus là mais jouait avec ses camarades dans la cour. Son maître m'apercevant est venu m'annoncer en s'excusant qu'ils partaient au musée. Je suis donc allée voir Sélestino avec l'intention de lui dire que je comprenais, mais avant que j'ouvre la bouche il s'est confondu en excuses en me disant « *je m'excuse, je peux pas venir, on part au musée* ».

En m'attendant devant la salle mais en ne me disant rien, il me semble qu'il avait voulu me signifier qu'il n'oubliait pas la rééducation, mais qu'il était aussi élève dans sa classe. Il savait que le temps de la rééducation était suspendu pour une séance, mais ne disparaissait pas pour autant. Il avait, semble-t-il, **réussi à décontextualiser la situation et anticipé**, il avait **créé du sens**, s'était **projeté dans un avenir** et **inscrit de la continuité dans les situations**, ce qui était un pas vers **son autonomie intellectuelle et psychique**.

8.2.3 CHANGER DE POINT DE VUE, ETRE SUJET

Sélestino a changé graduellement de point de vue, est devenu davantage sujet de sa parole et de ses actes par le biais du jeu de dames qui lui a permis de prendre confiance en lui et d'aborder d'autres situations dans lesquelles le registre du symbolique est apparu. Le premier a été l'aquarelle, en me demandant de me placer à côté de lui, en me demandant de compléter son dessin, en pointant du doigt, en me regardant, j'ai pensé à ce que BRUNER dénomme « **l'attention conjointe** ». Cette capacité à attirer et à maintenir l'attention d'autrui pour échanger à propos d'un objet est considérée comme un pré requis à l'émergence du langage. Bien sûr Sélestino n'en était plus là. L'attention conjointe se déroule au cours d'épisodes d'action conjointe entre un enfant et un adulte, quand l'enfant et l'adulte s'accordent sur un

réfèrent extérieur, objet commun de leur intérêt (dans notre cas, la découverte et l'exécution d'un dessin à l'aquarelle). Elle se signale par une attention simultanée visuelle des deux partenaires à laquelle s'ajoute un va et vient des regards entre les deux partenaires signalant la prise de conscience du partage de leur intérêt sur cet objet (Sélestino me regardait à chaque action qu'il accomplissait). Nous sommes alors dans une structure triadique d'échanges (adulte-objet-enfant). BRUNER explique que l'attention conjointe est en quelque sorte « une réunion de pensée » parce que les deux partenaires ont alors conscience de connaissances à partager. L'enfant perçoit que l'adulte pense des choses à propos du monde et qu'il est invité à les partager avec lui. Ce faisant, il prend conscience d'une pensée de l'adulte et simultanément de sa propre pensée.

Sélestino a sans doute eu besoin de rejouer cette phase qui n'était plus celle du pré requis du langage, mais semblait aller beaucoup plus loin. Il s'agissait plutôt d'une sorte de mise en confiance et un moyen de prendre conscience de son rôle. **Il me montrait qu'il pouvait, lui aussi, agir sur autrui par le biais de sa parole.** N'avait-il pas symbolisé cette structure triadique d'échanges dont BRUNER parle : ici rééducatrice-dessin-Sélestino ?

8.2.4 EXPRIMER, VERBALISER SON DESIR

Sélestino a commencé à exprimer son désir spontanément à partir de la 8^{ème} séance, par le biais de la découverte de l'aquarelle. Dans un premier temps il m'a demandé, tout en m'indiquant la place de la main, de m'asseoir près de lui, puis il a sollicité mon aide en pointant du doigt les parties que je devais colorier suivant son choix de couleur. Enfin il m'a demandé d'ajouter des éléments, comme continuer le chemin qu'il avait commencé ou ajouter une maison et une église, toujours en m'en indiquant de l'index le mouvement, la direction, l'emplacement. La séance suivante, il m'a demandé spontanément de lui lire *Hercule*, qui avait été commencé un mois plus tôt alors que je lui avais proposé, mais sur lequel il n'était jamais revenu. C'était la première fois qu'il faisait référence à un objet culturel, à connotation scolaire (un livre) et qu'il émettait un désir à son égard. Il a écouté avec beaucoup d'attention et lors de la reprise verbale m'a raconté pourquoi il avait aimé les taureaux dans le conte.

8.2.5 SYMBOLISER

C'est finalement au cours de la 12^{ème} séance que Sélestino a pu symboliser ses préoccupations. Suite à notre partie de dames, je lui ai demandé s'il pouvait donner un titre à cette partie, il a énoncé : « *J'ai gagné, je suis le plus fort* », il m'a ensuite demandé de lui écrire le titre en haut d'une feuille sur laquelle il voulait dessiner (annexe 3). Il a choisi d'emblée son matériel : des crayons de couleurs. Il ne m'a pas demandé de l'aider, et, contrairement aux fois où il avait dessiné, je suis restée assise face à lui.

Il a commencé par un personnage, aux contours marron foncé, debout, de face, les bras levés en signe de victoire. Il commentait son dessin en le faisant. C'était Dracula qui avait gagné aux dames (avec les pions noirs - Sélestino choisit toujours les noirs) contre Loup Garou, qu'il a dessiné dans la foulée, séparé de

son adversaire par une table sur laquelle un damier était disposé. Le match était déséquilibré : Dracula trichait et **ne savait pas** que Loup Garou trichait ; Loup Garou trichait et **savait** que Dracula trichait. C'était un combat entre « *tricheurs professionnels* », organisé en « *rounds* », devant des spectateurs. Loup Garou **avait envie de mordre** et de **dévor**er Dracula et vice versa, **mais ils ont résisté**, ils ont préféré s'affronter via le jeu de dames. Sélestino m'a expliqué que le combat avait été très dur pour Dracula parce qu'il en savait moins que Loup Garou, mais que finalement il avait gagné en jouant et trichant mieux. J'ai demandé à Sélestino s'il pensait que le fait que tous deux trichent pouvait être une règle de plus ajoutée aux règles régulières. Il m'a répondu : « *non, ça peut pas être une règle* ».

Pour mettre du sens sur son dessin, je lui ai énoncé que ces deux personnages habituellement très violents et agressifs avaient été intelligents parce qu'ils s'étaient servis de leur force intellectuelle pour se combattre, et n'avaient pas cédé à leur envie de se battre en corps à corps.

Sélestino a pris du plaisir dans son histoire, il m'en a ensuite dicté (à ma demande) le scénario (annexe 3), il ne s'y est jamais perdu et en a respecté la logique (qui était très compliquée pour moi !) Visiblement il était très fier de son résultat.

Durant cette séance, lorsque je le questionnais, il m'a souvent répondu machinalement « *je sais pas* » avant d'expliquer ce qu'il faisait, peut-être pour m'entendre dire « *tu vois, tu sais* ».

Il me semble que, par le biais de ce dessin, **Sélestino a symbolisé ses préoccupations**

- **son rapport problématique au savoir** auquel il a apporté lui-même une solution : sans avoir un savoir total on peut s'en sortir grâce aux connaissances dont on dispose ;
- **son rapport à la loi et aux règles**, la loi est la même pour tous et les règles ne sont valides que si elles sont partagées, élaborées et connues de tous ;
- **son rapport à la violence et aux passages à l'acte** qui peuvent être évités en symbolisant l'agressivité, les angoisses.

Bien qu'offrant de l'espoir, son dessin m'a aussi donné à réfléchir sur sa vision du monde (qui me rappelait ce que sa mère m'avait dépeint lors de notre entretien) : celui-ci ne serait-il qu'un combat truqué et déloyal entre monstres ?

8.2.6 EVALUATION DE LA REEDUCATION DE SELESTINO

Au moment où j'écris, il me semble que Sélestino se soit construit à travers la rééducation un espace intermédiaire d'expérience, un espace transitionnel d'échange et de création, dans lequel il a été sujet et a pu amorcer l'élaboration d'une parole habitée. Ceci s'est fait graduellement, à son rythme. En choisissant librement ses supports, il a élaboré sa parole d'abord en la mettant en actes (actes graphiques, jeux) avant de la mettre en mots. C'est comme s'il avait eu besoin de ressentir corporellement le dialogue, la communication avec l'autre, d'en éprouver la sécurité avant de s'aventurer dans la verbalisation. Le maître se dit satisfait de son travail scolaire, Selestino m'a récemment dit : « *des fois, j'ose pas* ».

9 CONCLUSION

Il m'est difficile de conclure ce mémoire car ma pratique en tant que rééducatrice est récente et limitée.

Je m'étais demandé si l'aide rééducative pouvait apporter une solution à un enfant dont la parole ne serait pas habitée et qui ne se montrerait pas efficient dans les apprentissages scolaires ; je m'interrogeais sur la manière dont elle pouvait donner accès à cette parole en lui permettant de devenir sujet. J'avais émis l'hypothèse que la rééducation pouvait offrir à l'enfant un nouvel espace propice à l'élaboration d'une parole, expression de son désir.

De par mes études et mon passé d'enseignante, mon approche de la parole était davantage linguistique et cognitive. Au terme de cette année de formation, la pratique rééducative m'a dévoilé, de façon lumineuse, que la parole ne peut se cantonner à un travail didactique, ou être limitée à une émission de mots. Dans certains cas, l'enfant a besoin de passer par d'autres moyens d'expression qui pourront être des mouvements et des gestes, des positions et l'occupation de l'espace, des jeux et des dessins. Il pourra de la sorte symboliser ses émotions et préoccupations ; ainsi libéré, il pourra ultérieurement occuper sa place d'élève.

A condition que l'indication soit bien posée, mon hypothèse a été vérifiée : dans le cadre rééducatif, l'enfant peut élaborer sa parole et devenir sujet, ce qui lui permettra d'être efficient dans les apprentissages. Pour devenir sujet, il doit être d'emblée considéré comme tel. Le rééducateur, par son observation clinique, tentera de suivre son cheminement et sa quête. Il l'aidera, au moment qu'il aura jugé opportun, à élaborer sa parole en mettant du sens sur la situation, en introduisant des variations qui favoriseront un changement de rôle. Cela passera par un étayage, à la fois psychique et cognitif, puis un désetayage.

Au delà de la rééducation individuelle, cette réflexion mérite d'être élargie au groupe de rééducation. Les groupes de rééducation ne présentent-ils pas des moments propices à l'élaboration de la parole de l'enfant et de sa subjectivité, lorsque par exemple celui-ci ne se repère pas parmi ses pairs, pour des raisons diverses ?

L'espace topologique, la distance (au propre comme au figuré) entre l'enfant et le rééducateur n'ont pu être traités, il m'a toutefois semblé qu'ils pouvaient être importants dans le changement de place et de rôle de l'enfant en vue de l'élaboration de sa parole. Les « pistes » à explorer restent nombreuses...« *Un village où ne conduit qu'un seul chemin est un mauvais village. N'y va pas !* »⁴³. Afin de mieux penser ma pratique rééducative, j'ai le projet de continuer mes lectures sur ce sujet et d'en découvrir d'autres, dans les années à venir.

⁴³ Proverbe africain Peul.

BIBLIOGRAPHIE

- **ANZIEU D. et al.** *Psychanalyse et langage; du corps à la parole.* Dunod (Inconscient et Culture). Paris; 1977, 1995
- **BENVENISTE** *Problèmes de linguistique générale, 1* Gallimard, coll Tell 1988
- **BRUNER J.** *Comment les enfants apprennent à parler* Retz 1987
- **BRUNER J.** *1970, Le développement de l'enfant :
savoir dire, savoir faire* PUF 1983
- **BRUNER J.** *Car la culture donne forme à l'esprit* Georg Eshel 1997
- **DANON BOILEAU L** *L'enfant qui ne disait rien* Calmann Lévy 1995
- **DOR J** *Introduction à la lecture de Lacan,
1 l'inconscient structuré comme un langage* Denoël 1992
- **GEISSMAN C et
HOUZEL D.** *L'enfant, ses parents et le psychanalyste* Bayard Compact
- **GOLSE B
BORSZTEJN C** *Penser, parler, représenter -
émergences chez l'enfant* Masson, médecine et psychothérapie 1990, 1998
- **LACAN J** *Ecrits, Fonction et champs de la parole et du
langage en psychanalyse* Seuil 1966
- **LA MONNERAYE Y** *La parole rééducatrice, la relation d'aide à l'enfant
en difficulté scolaire* Dunod, Enfances, 2ème édition, 1999
- **LEMAIRE A** *Jacques Lacan* Mardaga 1977
- **LEVINE J et
MOLL J** *JE est un autre - pour un dialogue pédagogie-
psychanalyse* ESF 2001
- **MARTINET A** *Eléments de linguistique générale* A Colin, U prisme langage 1970, 1991
- **NASIO** *Introduction aux oeuvres de Freud, Ferenczi,
Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan* Rivages, Psychanalyse 1994
- **SAUSSE S** *Le miroir brisé,
L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste* Calmann Lévy 1998
- **STERN D** *Le monde interpersonnel du nourrisson,* PUF, Le fil rouge, 1989

- **SPITZ** *L'embryogenèse du moi* Complexes 1979
- **WINNICOTT D** 1957, *L'enfant et sa famille* Petite bibliothèque Payot 1999
- **WINNICOTT D** 1971, *Jeu et réalité, l'espace potentiel* Gallimard, nrf 1975, 2000

Revue et articles

- *L'enfant, la parole, l'école*, Juin 94, Nîmes : Actes des congrès, ERRE numéros spéciaux
- *Les rééducateurs de l'Education Nationale et les difficultés langagières de l'enfant*, FNAREN⁴⁴, Nanterre Décembre 2000
- **ZWOBADA ROSEL J.** *De L'objet à la langue, le signe, objet-mot dans la pathologie de l'acquisition du langage.* Communication au XVIIe colloque du GROFRED⁴⁵, *l'enfant et le monde des objets*, Rouen 6-7 mai 1999.

Sites Internet

- **CALIN Daniel** *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé* Site personnel de Daniel Calin
<http://daniel.calin.free.fr/index.html>
- **GOLSE Bernard** *L'intersubjectivité* Carnet Psy
<http://www.carnetpsy.com/Archives/Recherches/Items/p41.htm>
- **PIGEON Martin** *Parole et vérité,* Ecole Lacanienne de Montréal
http://www.elm.qc.ca/Publications/parole_verite.html

⁴⁴ Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Education Nationale

⁴⁵ Groupe francophone d'études du développement psychologique de l'enfant jeune

Echelle 1/3



Echelle 1/3



Echelle 1/3



Texte dicté à la rééducatrice :

« Deux tricheurs se rencontrent pour la première fois. Dracula et Loup-Garou. Ils jouent aux dames.

Dracula ne sait pas que Loup-Garou triche, mais Loup-Garou sait que Dracula triche. La partie est bizarre.

Loup-Garou n'aime pas Dracula, parce qu'il sait qu'il triche, il a envie de le mordre, c'est pareil pour Dracula, il a envie de le mordre aussi.

Dracula a gagné en trichant plus et mieux que Loup-Garou, parce que lui c'est un vrai professionnel.

C'est un spectacle organisé avec beaucoup de spectateurs.

C'est un gros round. »