



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Marion ODILLE

soutenu le : **25 juin 2015**

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**

de l'Université de Lorraine

**L'INTÉRÊT COGNITIF DE L'ENFANT INHIBÉ
COMME TREMBLIN À L'ÉMERGENCE
D'UNE COMMUNICATION INTERACTIVE**

MÉMOIRE dirigé par : Madame MOREL Lydie, Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Monsieur le Professeur SIBERTIN-BLANC, Pédiopsychiatre

ASSESEURS : Madame FONTENEAU Delphine, Orthophoniste

Madame SIBIRIL Véronique, Pédiopsychiatre

Année universitaire : 2014-2015

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer mon entière gratitude à toutes les personnes qui ont rendu ce mémoire possible.

Tout d'abord, un grand merci aux orthophonistes du cabinet de Fleury qui m'ont accueillie et soutenue durant mon parcours et notamment pendant cette dernière année d'études.

Je tiens à remercier tout particulièrement Delphine FONTENEAU, pour son accompagnement et son investissement sans faille tout au long de mon projet. J'ai énormément appris à ses côtés, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain, sincèrement merci.

J'exprime mon entière reconnaissance à Lydie MOREL, qui a accepté de m'encadrer en tant que maître de mémoire et m'a apporté son aide et ses précieux conseils pour mener à bien ce projet.

Je remercie également M. le Professeur SIBERTIN-BLANC ainsi que Mme SIBIRIL, pour avoir accepté avec intérêt de faire partie de mon jury.

Merci aussi à Mme ROSTAN, qui a pris le temps de m'écouter et de m'apporter son aide durant ce projet.

Je tiens à remercier les enfants qui ont participé à mon étude et sans qui rien n'aurait été possible, ainsi que leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Je remercie également mes amies, qui ont toujours répondu présentes lorsque leur aide et leur soutien étaient nécessaires.

Enfin, je remercie tendrement Pierre et tous les membres de ma famille qui m'ont si bien entourée et encouragée depuis le début de mes études. Merci pour avoir toujours cru en moi et m'avoir permis de concrétiser mon accomplissement dans cette voie, qui m'est si chère.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	5
PARTIE THEORIQUE.....	7
1. Développement langagier chez le jeune enfant	7
1.1. Vision interactionniste du développement du langage chez l'enfant : de la communication au langage	7
1.2. Vision constructiviste du développement du langage chez l'enfant : de l'action au langage	12
1.3. Développement langagier entravé : le mutisme sélectif	14
2. L'intérêt cognitif de l'enfant au cœur de la rééducation orthophonique : Ajustement protologique et langagier	16
2.1. Historique de cette démarche orthophonique	16
2.2. Principes méthodologiques de cette intervention orthophonique.....	16
3. L'interaction et le plaisir partagé dans la rééducation orthophonique.....	22
3.1. L'interaction enfant /orthophoniste	22
3.2. Le plaisir partagé	24
PARTIE METHODOLOGIQUE	26
1. Objet d'étude	26
1.1. Problématique.....	26
1.2. Hypothèses.....	27
2. Dispositif expérimental	27
2.1. Procédure	27
2.2. Population d'étude retenue pour l'analyse.....	28

2.3. Présentation des outils	30
3. Précautions méthodologiques	34
RESULTATS ET ANALYSES	35
1. Présentation des résultats.....	35
1.1. Questionnaires	35
1.2. Bilans	35
1.3. Conduites au cours des séances de rééducation.....	37
2. Analyse des résultats	53
2.1. L'intérêt cognitif de l'enfant au cœur des préoccupations de l'orthophoniste : ouverture de la rééducation	53
2.2. L'intérêt cognitif de l'enfant comme outil thérapeutique : un fil conducteur dans la rééducation	56
2.3. L'intérêt cognitif de l'enfant au service de son évolution : un tournant dans la rééducation	58
2.4. Conclusion partielle	62
DISCUSSION	64
1. Validation des hypothèses initiales	64
2. Critiques de l'étude et perspectives d'ouverture	67
3. Apports personnels et professionnels de ce mémoire de recherche	68
CONCLUSION	69
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXES.....	73
Annexe 1 : Questionnaire remis aux parents	73
Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des données recueillies grâce aux questionnaires remplis par les parents.....	76
Annexe 3 : Transcription des dernières séances d'expérimentation.....	77

INTRODUCTION

Tout enfant manifeste de l'intérêt pour le monde qui l'entoure, se situant ainsi dans une quête de sens qu'il est primordial d'identifier et de reconnaître comme telle pour construire un espace partagé, condition de la rencontre avec l'autre. Il est important que l'enfant se sente reconnu dans ses préoccupations cognitives et qu'il trouve en l'orthophoniste une personne curieuse de ce qu'il est et de ses intérêts du moment.

Chez des enfants en grandes difficultés dans leur communication et leur langage, on peut observer des difficultés d'ajustements de leurs conduites dans leurs rapports aux objets : peu de prise en compte des propriétés des objets, peu de centration sur les résultats de leurs actions ou celles des autres, peu de stratégies d'anticipation ou de rétroaction... conduites essentielles pour construire une connaissance des choses et s'appropriier le langage dans sa dimension d'outil symbolique.

Selon une approche constructiviste, le développement cognitif de l'enfant suit une progression précise et intimement liée au développement du langage. C'est en explorant le monde qui l'entoure que l'enfant va pouvoir se questionner et évoluer dans la compréhension de celui-ci, en extraire des régularités ; c'est alors que le langage prend sens lui permettant d'objectiver ses expérimentés et de porter son raisonnement.

En parallèle, une approche interactionniste du langage attribue à l'interaction sociale un poids non négligeable dans la constitution des processus cognitifs et notamment dans la construction des savoirs et savoir-faire langagiers. C'est dans l'interaction avec son entourage que l'enfant va percevoir dans le langage une fonction de communication et surtout une fonction d'adaptation au monde physique et social qui l'entoure.

En prenant appui sur ces deux courants théoriques qui, à nos yeux, sont tout-à-fait complémentaires, notre étude se propose d'analyser la démarche mobilisée par l'orthophoniste en vue de développer les conditions nécessaires à l'enfant en difficulté de langage pour s'investir dans la rééducation et en bénéficier pleinement.

Nous proposerons donc une présentation des ancrages théoriques de notre démarche : une première sous-partie sera consacrée au développement langagier de l'enfant ainsi qu'aux difficultés d'inhibition qui peuvent entraver ce dernier ; une seconde sous-partie concernera l'importance de l'intérêt cognitif de l'enfant dans le cadre d'une rééducation orthophonique ; alors qu'une dernière sous-partie mettra l'accent sur ce qui se joue dans l'interaction entre l'enfant et le professionnel. Enfin nous détaillerons la démarche méthodologique retenue pour ce mémoire, ainsi que les résultats obtenus par le biais de celle-ci.

PARTIE THEORIQUE

1. Développement langagier chez le jeune enfant

1.1. Vision interactionniste du développement du langage chez l'enfant : de la communication au langage

L'approche interactionniste souligne l'importance des contextes langagiers et socio communicatifs pour l'entrée de l'enfant dans le langage. Le langage est présent bien avant l'arrivée de l'enfant et correspond ainsi à un moyen d'appropriation et d'entrée dans une culture préexistante.

Pendant la période préverbale, l'enfant acquiert donc des savoir-faire sur lesquels vont se greffer ses nouvelles compétences langagières. Les expériences interactionnelles et notamment conversationnelles facilitent l'acquisition de certains aspects de la compétence langagière.

1.1.1. Le langage : une acquisition sociale

Les travaux de Vygotski mettent en avant la fonction essentiellement sociale du langage. Pour lui, la situation et l'intention priment par rapport à la structure de la langue et aux signes linguistiques eux-mêmes. Ainsi le contenu attribué aux mots n'est pas immuable, il varie au cours du développement de l'enfant ; il est également influencé par les diverses situations d'utilisation, en fonction de l'intention du locuteur.

Le développement du langage se ferait donc dans le cadre plus global du développement culturel de l'enfant. Celui-ci s'effectuerait au détour des échanges avec autrui, échanges qui sont définis par leur caractère asymétrique entre un adulte « expert » et un enfant « novice » aux compétences moindres dans l'utilisation du langage.

Vygotski a proposé de décrire les apprentissages de l'enfant en s'appuyant sur la notion de Zone Proximale de Développement. En appliquant ce concept, l'acquisition du langage se ferait donc en deux temps :

- Une première phase dite « inter-psychologique » correspondant à la construction d'un code commun avec l'interlocuteur, qui prend forme grâce aux interprétations de l'adulte face aux productions de l'enfant. Il s'agit donc de la période de développement d'une compétence avec l'assistance d'une personne plus experte.
- Une deuxième phase dite « intra-psychologique » qui reflète l'utilisation par l'enfant de ce code commun pour faire référence lui-même à la réalité extralinguistique. Ce moment correspond donc à l'achèvement du développement de la compétence, lorsque l'enfant parvient à la mobiliser seul.

L'espace qui existe entre ces deux phases du développement de l'enfant constitue la Zone Proximale de Développement que Vygotski définit comme :

« la distance entre le niveau de développement actuel [...] » (la résolution indépendante de problèmes), « et le niveau de développement potentiel [...] » ¹(la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles).

A travers cette notion de Zone Proximale de Développement, Vygotski souligne l'importance de l'accompagnement de l'adulte dans le développement de l'enfant. En effet, l'ajustement de l'adulte doit se situer dans cette Zone Proximale de Développement pour permettre à l'enfant de passer d'un niveau de performance assistée à un niveau de performance indépendante.

Par ailleurs, cette notion corrobore le fait qu'une habileté qui se situe en dehors de la Zone Proximale de Développement serait ignorée ou utilisée de manière incorrecte par l'enfant.

¹ BODROVA E. & LEONG D.J.L. (2011) *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ. p.62.

D'où l'intérêt d'observer l'enfant et de déterminer avec le plus de précision possible l'endroit où il se situe dans son développement pour mieux planifier et donc mieux intervenir en fonction de la Zone Proximale de Développement.

1.1.2. L'interaction comme vecteur de langage

Selon Bruner, l'enfant ne pourrait développer le langage que par le biais des interactions proposées par son entourage dès son plus jeune âge. Ces dernières lui permettent ainsi de s'approprier progressivement les éléments de sa culture dont le langage fait partie.

Cependant, il reconnaît au nouveau-né certains dons cognitifs qui vont l'aider dans cette entrée en relation. Bruner parle de compétences innées non linguistiques, qu'il regroupe sous les quatre items suivants² :

- Une « disposition active à rechercher des moyens dans la poursuite d'une fin » : L'enfant serait capable au travers de ses actions de combiner des moyens pour parvenir à des résultats satisfaisants. Il serait donc motivé par un besoin d'anticiper et s'épanouirait de la prévision efficace.
- Une activité « extraordinairement sociale et axée sur la communication » : Dès sa naissance, l'enfant développe dans les interactions précoces avec sa mère (ou toute figure maternelle) une sorte de réciprocité que ce dernier va petit-à-petit désirer et sur laquelle il va s'appuyer.
- Une aptitude « à trouver ou à inventer des procédés systématisés pour traiter des exigences sociales et des formes linguistiques » qui permettra à l'enfant d'entrer dans le langage et plus largement dans la culture. Toute situation familière contraignante forme ainsi un cadre dans lequel l'enfant et son partenaire d'interaction vont chercher à extraire des significations, pour en donner des interprétations et donc en déduire des intentions.

² BRUNER J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz. p.19.

- Une capacité à « organiser son univers perceptif par des règles hautement abstraites » :
Le langage permettrait donc à l'enfant de spécifier et d'élargir des distinctions dont il a déjà connaissance sur son environnement.

C'est avec ce bagage mais surtout avec tout ce que son entourage lui propose que l'enfant va pouvoir prendre conscience d'une chose essentielle : « la langue peut servir à signaler une intention ».

Le langage prend effectivement place dans une visée communicative en premier lieu.

1.1.3. Stades communicationnels³

En s'appuyant sur les actes de langage, les travaux de Bates ont représenté le passage progressif de la communication pré-linguistique au début du langage selon trois stades.

a) Stade perlocutoire

L'enfant se rend compte que ses actions ou ses comportements provoquent une réaction dans l'attitude de son partenaire. Au fil des interactions, il commence donc à anticiper les réactions d'autrui mais ne parvient pas encore à réguler avec précision le comportement de son partenaire. A ce stade, l'enfant ne fait pas encore de différence entre schème d'interaction avec l'adulte et schème d'interaction avec des objets non sociaux.

b) Stade illocutoire

L'enfant émet intentionnellement des comportements communicationnels non verbaux pour induire un effet chez son partenaire, pour attirer son attention ou échanger. Les signaux vocaux, même s'ils se stabilisent quant à leur signification, sont encore liés aux actions de l'enfant et au contexte.

³ NADER-GROSBOIS N. (2006) *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*. De boeck.

c) Stade locutionnaire

L'enfant utilise la communication verbale et délaisse les moyens communicationnels non verbaux, dans différents contextes. Les productions verbales symboliques émergent entre 12 et 16 mois en concordance avec l'apparition du jeu symbolique.

Les compétences langagières de l'enfant se développent donc dans l'interaction avec les personnes qui l'entourent et le positionnent comme interlocuteur dès son plus jeune âge. Cela dit, le développement des compétences langagières serait intriqué aux compétences cognitives que l'enfant développe en parallèle.

1.1.4. Hypothèse cognitivo-langagière ⁴

Cette hypothèse comporte deux parties : d'une part le fait que « nous sommes capables de comprendre et d'utiliser productivement des structures linguistiques particulières seulement lorsque nos capacités cognitives nous le permettent (Cromer) » et d'autre part l'idée que « lorsque nos capacités cognitives nous permettent de saisir une idée particulière, il se peut que nous n'ayons pas encore assimilé la règle complexe qui permet de l'exprimer librement mais nous pouvons l'exprimer sous une forme moins complexe ou indirecte (Bruner) ».

⁴ NADER-GROSBOIS N. (2006) *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*. De boeck.

1.2. Vision constructiviste du développement du langage chez l'enfant : de l'action au langage ⁵

L'approche constructiviste est née des travaux de Piaget sur le développement de l'enfant dans ses premières années de vie. Pour lui, le langage est le résultat de l'expérience sur le monde et l'environnement auxquels l'enfant est confronté dès la naissance.

1.2.1. Stades de l'intelligence

Selon Piaget, le développement des comportements de l'enfant et de l'intelligence sous-jacente, passe par une série de trois grands stades :

- Le stade sensori-moteur chez le bébé (de 0 à 18 mois)
- Le stade pré-opératoire chez l'enfant (de 18 mois à 11-12 ans)
- Le stade des opérations formelles chez l'adolescent (de 11-12 ans à 14-16 ans)

Piaget propose donc une approche selon laquelle les structures intellectuelles et donc nos pensées, nos opérations mentales, ont une genèse qui leur est propre. Ainsi dès la naissance de l'enfant, elles se construisent de manière progressive, stade par stade, dans le cadre de son interaction avec l'environnement. Pour Piaget, la notion essentielle à retenir de cette interaction, c'est l'action de l'enfant sur les objets qui l'entourent, en opposition à l'idée d'un apprentissage passif.

⁵ HOUDE O, LEROUX G. (2013) *Psychologie du développement cognitif*. Presses Universitaires de France, p.27-30.

1.2.2. Pensée symbolique et émergence du langage

Selon l'approche constructiviste, certaines ressources cognitives seraient nécessaires, bien que non suffisantes à l'acquisition de capacités linguistiques. Un lien est ainsi établi entre le début des représentations mentales cognitives chez l'enfant et l'émergence du langage : l'apparition des acquisitions linguistiques a lieu lors de l'achèvement du dernier stade sensori-moteur. Les formes vocales caractéristiques du dernier stade de l'intelligence sensori-motrice se décontextualisent et se symbolisent pour devenir des mots.

Vers deux ans, l'enfant change de stade et devient capable de se détacher de l'action immédiate. Selon Piaget, son intelligence est dès lors qualifiée de « symbolique ». Et c'est à ce moment qu'apparaissent des conduites caractéristiques comme l'imitation différée en l'absence du modèle, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et le langage qui permet l'évocation verbale d'évènements non actuels. Une différence est toutefois faite entre ces formes : le langage est un système de symboles verbaux et véhicules de significations collectives alors que le dessin et le jeu symbolique font référence à des significations plus individuelles.

L'apparition du langage serait donc liée à l'émergence de conduites relevant de la fonction symbolique au cours de la deuxième année de vie de l'enfant.

L'hypothèse d'homologie générale proposée par Piaget postule l'existence de processus sous-jacents communs aux modes d'expression gestuel symbolique et langagier. Ainsi il y aurait un parallélisme entre l'évolution développementale de ces deux modes.

Le langage : deux fonctions

Selon cette approche, le langage remplit essentiellement deux fonctions : d'une part l'encodage de significations ou de connaissances sous forme de représentations créant des images mentales et d'autre part la communication en tant qu'outil sémiotique au service des locuteurs de la langue.

Selon Piaget, le développement du langage est facilité par celui des schèmes sensori-moteurs de l'enfant. Ces schèmes subissent des transformations ordonnées provoquées par

l'expérience de l'enfant qui agit sur son environnement. L'émergence du langage dérive alors de ses progrès dans l'organisation de son environnement en termes d'actions et d'objets.

1.3. Développement langagier entravé : le mutisme sélectif

A l'heure où la communication se veut de plus en plus présente dans nos sociétés, il convient de ne pas perdre de vue ce qu'elle est avant tout, à savoir un échange répondant à une envie d'interagir entre les Hommes. Pourtant, l'envie d'interagir et de communiquer ne semble pas systématique. Chez certains enfants au contraire il semble que l'appétence à la communication soit restreinte, les handicapant dans leur développement social et langagier.

« Le mutisme sélectif est un trouble de la communication chez l'enfant, défini comme une incapacité persistante à parler dans une ou plusieurs situations sociales (incluant souvent l'école), alors même que l'enfant est capable de comprendre le langage et de le parler dans d'autres situations (comme à la maison). Généralement extra-familial, le mutisme sélectif est un symptôme complexe et mystérieux : pourquoi l'enfant atteint de ce trouble, alors qu'il sait parler, choisit-il de ne pas le faire face à certaines personnes ou dans certaines situations ? »⁶

Le concept de mutisme sélectif a été décrit pour la première fois en 1877 par Kussmaul. Il a nommé ce trouble où les enfants savent parler mais choisissent d'être silencieux « aphasia voluntaria ». En 1937, Morgenstern lui a préféré l'expression « mutisme psychogène », pensant comme beaucoup d'auteurs de l'époque qu'il s'agissait de l'expression d'une opposition de la part de l'enfant. Le terme de « elektiver mutismus » a été donné pour la première fois en 1934 par Tramer pour décrire un syndrome témoignant d'une perturbation grave de la personnalité. Il a identifié plusieurs facteurs associés dont la fragilité particulière du langage.

⁶ GELLMAN-GARCON E. (2007) *Le mutisme sélectif chez l'enfant: un concept trans-nosographique. Revue de littérature et discussion psychopathologique. La psychiatrie de l'enfant* (50), p.261.

Le mutisme « électif » apparut en 1980 dans le DSM III sous la rubrique « Autres troubles de la première et de la deuxième enfance ou de l'adolescence » et a progressivement laissé place au mutisme « sélectif » dans le DSM IV pour accentuer le caractère involontaire et dépendant du contexte dans ce trouble.

Depuis ses premières descriptions cliniques sous le terme de mutisme électif jusqu'au regain d'intérêt pour ce trouble depuis quelques dizaines d'années, le mutisme sélectif n'a cessé de questionner les auteurs. Les avis divergent quant à l'éthiopathogénie du trouble, et de ce fait conduisent à des prises en charge variées selon l'orientation théorique privilégiée.

2. L'intérêt cognitif de l'enfant au cœur de la rééducation orthophonique : Ajustement protologique et langagier

2.1. Historique de cette démarche orthophonique

L'ajustement protologique et langagier est une approche d'intervention orthophonique née des travaux de Lydie MOREL, membre de Cogi'Act, auprès d'enfants porteurs de handicap ou présentant des troubles d'acquisition du langage en lien avec une perturbation d'accès à la symbolisation.

En se référant aux théories psychologiques constructiviste et interactionniste présentées plus tôt, Lydie MOREL a pris le parti de baser son analyse clinique sur l'observation de l'activité ludique des enfants, laissant alors entrevoir l'étroite corrélation qui existe entre le développement des premiers raisonnements et l'émergence du langage.

2.2. Principes méthodologiques de cette intervention orthophonique

2.2.1. Posture d'observateur

Dans cette approche, l'orthophoniste doit se positionner en premier lieu comme observateur des manipulations proposées par l'enfant de manière à connaître et à reconnaître les préoccupations cognitives de l'enfant dans sa propre quête de sens. Il ne s'agit pas de plaquer une rééducation et de demander à l'enfant de s'y adapter mais au contraire de comprendre où se situe l'enfant pour pouvoir lui proposer une rééducation adaptée.

Pour cela, l'orthophoniste filme la séance pendant laquelle l'enfant travaille avec du matériel non signifiant, et par la suite avec des objets signifiants. En analysant ces films, l'orthophoniste recueille des observations objectives sur le fonctionnement cognitif actuel de l'enfant.

a) Mobilisation des actions⁷

L'orthophoniste cherche à décrire la manière dont les actions sont mobilisées, ainsi que le type de matériel qui est utilisé par l'enfant.

- **Action simple** : une action sur un même objet *sans recherche d'un effet sur l'objet*
- **Action simple** : une action sur un même objet *avec recherche d'un effet sur l'objet*
- **Action simple réitérée sur le même objet** : reproduction d'une action de type « mettre dans, taper sur, faire tomber... » pour construire des certitudes quant aux résultats de ses actions et aux propriétés des objets
- **Action couplée à objet** : association restrictive entre telle action et tel objet
- **Action simple réitérée sur des objets différents**
- **Actions simples réitérées sur un objet** (ou juxtaposition d'actions) : accumulation d'actions pour obtenir un effet désiré ou découvrir le résultat de ses actions
- **Action simple réitérée sur des objets différents avec anticipation du résultat** : réitération d'une action pour vérifier que le résultat sera le même à chaque fois
- **Actions simples réitérées sur un objet avec anticipation du résultat** : réitération d'actions sur un objet pour construire définitivement ses propriétés
- **Différenciation d'actions en fonction de l'objet** : choix d'action dirigé par les propriétés de l'objet
- **Différenciation d'objets en fonction de l'anticipation du résultat de l'action** : choix d'objet en fonction du résultat souhaité après l'action
- **Juxtaposition d'actions réitérées sur plusieurs objets** : même succession d'actions sur des objets
- **Réitérations d'un couple d'actions sur un ou plusieurs objets : faire/défaire** : test de l'annulation d'une première action par son action inverse
- **Réitérations de la même action sur deux ou plusieurs objets : actif/passif** : mise en relation d'objets : action sur un objet en agissant sur un autre objet
- **Variations d'objets ou variations d'actions**
- **Succession d'actions dirigées vers un but** : succession d'actions dont les résultats sont anticipés pour parvenir à un but déterminé à l'avance

⁷ EXTRAIT DU DOCUMENT BILAN cognitif sous l'angle des premiers raisonnements (document Cogi'act)

- **Organisation d'actions sur des objets produisant des mises en relation simultanées ou successives et donc organisation d'objets** : organisation d'objets de même catégorie
- **Utilisation d'actions intermédiaires ou d'objets intermédiaires**
- **Conduite d'outil** : détournement d'un objet de son utilisation directe
- **Coordination d'actions** : organisation d'actions pour aboutir à un objectif
- **Combinaison d'objets** : organisation d'objets entre eux pour créer un nouvel objet
- **Utilisation des objets signifiants par leurs fonctions**

b) Productions langagières

En parallèle, l'orthophoniste répertorie les énoncés produits par l'enfant pour analyser :

- A quel moment l'enfant s'exprime verbalement ? Comment il choisit de signifier son rapport aux choses ?
- Quel est le contenu des mots ou expressions qu'il choisit d'exprimer ? Quelle fonction est attribuée au langage dans ses énoncés ?

De cette manière, l'orthophoniste pourra appréhender la façon dont l'enfant comprend le monde et choisit de le signifier, ou non, par le langage.

Il s'agit de « procéder à une analyse des observations recueillies lors de séquences de jeu et pensée », au sein desquelles, « quelle que soit l'activité ludique, aussi simple soit-elle, l'enfant mobilise des actions reflétant ses préoccupations cognitives et laissant entendre par ses mots, aussi simples soient-ils, sa compréhension des choses. »⁸

⁸ MOREL L. (2007a) *L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement*. Jeu, langage et thérapies (46), p.54.

2.2.2. *Posture d'accueil*

Une fois appréhendé ce qui fait sens chez l'enfant, il appartient à l'orthophoniste de reconnaître cet intérêt comme « intéressant » et de l'accueillir comme objet de travail dans la rééducation.

En attention conjointe avec les préoccupations cognitives de l'enfant, l'orthophoniste sera alors en mesure de créer un climat propice à la rééducation. En s'appuyant sur ce qui fait sens chez l'enfant, l'orthophoniste pourra « tisser un espace coloré de régularités, de liens de causalité et de plaisir à anticiper. Cet espace devient moment d'expériences partagées où pensée et langage sont intimement articulés »⁹

Il est primordial de renvoyer à l'enfant la sensation qu'il est compris dans ses besoins et ses envies, que ses intérêts sont tout simplement légitimes. Il appartiendra à l'orthophoniste de donner les conditions à l'enfant pour comprendre que ce qu'il propose, au-delà d'être intéressant, est « travaillable », que le résultat de ses actions quelles qu'elles soient (colorier, découper, lancer, ...) va pouvoir être ensuite source de transformations.

2.2.3. *Différentes formes d'étayage*

a) Etayage cognitif¹⁰

Les ajustements proposés sur le versant protologique permettent d'instaurer une situation de jeu partagé, accompagnant l'enfant dans la construction de certitudes concernant son rapport aux objets.

⁹ MOREL L. (2005) *Favoriser le développement de conduites langagières chez les jeunes enfants déficients mentaux*. *Contraste* (22-23), p.167.

¹⁰ BLANCHEMAIN. E (2012) *Ajustement protologique et langagier: apports sur la triade symptomatique autistique étudiés sur un cas unique*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacités d'orthophoniste de l'Université Paris VI Pierre et Marie Curie. p.22.

Pour ce faire, le thérapeute peut mettre en place les propositions suivantes :

- **La reproduction d'actions** : l'orthophoniste imite les conduites de l'enfant.
- **La différenciation d'actions, d'objets** : l'orthophoniste propose alors une variation de l'action ou de l'objet.
- **La mise en relation d'actions, d'objets** : l'orthophoniste induit une association de plusieurs actions ou plusieurs objets de manière à créer une situation nouvelle ou un nouvel objet.
- **L'organisation d'actions** : l'orthophoniste intègre une action avant ou après celle proposée par l'enfant, lui permettant de faire l'expérience que sa conduite reste la même malgré le changement découlant de l'intervention de l'adulte.
- **La nécessaire organisation d'actions** : l'orthophoniste propose une situation qui contraint l'enfant à revoir sa conduite de départ ou à réorganiser ses actes pour parvenir à son objectif initial.

b) Etayage langagier

Au détour de cet espace à penser, l'orthophoniste propose un étayage langagier autour de toutes les productions de l'enfant. Il s'agit ici de co-construire « un espace à signifier dans la mesure où ses propres productions sont mises en sens et où l'adulte met en mots ses expériences et les aspects du réel auxquels l'enfant porte intérêt, espace où langage devient 'véhicule' de représentations partageables. » En posant des mots sur les expériences vécues par l'enfant dans cet espace d'attention partagée, « le professionnel met à disposition ses mots pour permettre à l'enfant de créer ses devant être signifiés'»¹¹.

C'est cet ajustement langagier qui permettra également à l'enfant de faire l'expérience des différentes fonctions du langage. Celles-ci ont été décrites par divers auteurs et notamment par le linguiste Jakobson.

Selon lui, « le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions » car il sert à plusieurs choses et « pour donner une idée de ses fonctions, un aperçu sommaire portant sur les facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale, est

¹¹ MOREL L. (2007a) *L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement*. Jeu, langage et thérapies (46), p.66-67.

nécessaire ». Il s'agit : du message lui-même, du destinataire, du destinataire, du contexte, du code et du canal de communication.¹²

En rapport avec chacun de ces éléments, Jakobson propose donc une classification du langage selon six fonctions :

- fonction expressive (expression des sentiments du locuteur)
- fonction conative (fonction relative au récepteur)
- fonction phatique (mise en place et maintien de la communication)
- fonction référentielle (le message renvoie au monde extérieur)
- fonction métalinguistique (le code lui-même devient objet du message)
- fonction poétique (la forme du texte devient l'essentiel du message)

Proposer un étayage langagier permet alors d'apporter un modèle langagier dont l'enfant pourra s'imprégner implicitement sans qu'il lui soit imposé comme un apprentissage explicite.

¹² JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Editions de Minuit.

3. L'interaction et le plaisir partagé dans la rééducation orthophonique

3.1. L'interaction enfant /orthophoniste

3.1.1. Communication bilatérale

Une communication optimale suppose un échange et non pas une simple transmission de message. « Toute communication doit s'analyser, s'organiser et se réaliser comme une interaction, toute communication » doit de ce fait « être bilatérale. »

Quelle que soit la visée du message, à savoir une transmission d'ordres, de consignes ou d'informations, ou encore des échanges socio-affectifs, « c'est la rétroaction réciproque qui permet l'atteinte optimale des objectifs ». ¹³

Cette rétroaction remplirait quatre fonctions essentielles:¹⁴

- Une « fonction de contrôle de la compréhension » du message
- Une « fonction d'adaptation du message » : prenant en compte les interlocuteurs, les difficultés rencontrées ou tout évènement nécessitant une modification du message
- Une « fonction de régulation sociale » : facilitant la compréhension du point de vue de l'autre grâce à une flexibilité des rôles
- Une « fonction socio-affective » : puisque le feed-back influence la sécurité interne des interlocuteurs, réduisant l'apprehension et augmentant la satisfaction de ces derniers

¹³ ABRIC J-C. (2014) *Psychologie de la communication*. Armand Colin. p.19-20.

¹⁴ ABRIC J-C. (2014) *Psychologie de la communication*. Armand Colin. p.20.

Dans l'interaction entre l'enfant et l'orthophoniste, la notion de « retour de la communication vers l'autre » est primordiale pour maintenir ou mettre en place une communication authentique.

3.1.2. *La dimension non verbale de la communication*

La communication, bien loin de se limiter à l'expression orale, se veut plurimodale et conjugue donc une multitude de canaux. Elle englobe évidemment des éléments verbaux mais aussi des éléments acoustiques (intonation de la voix), physiques (organisation de l'espace), visuels (gestes et mimiques), voire olfactifs. Cette dimension non verbale semble donc non négligeable dans l'étude de la communication.

Cependant, l'analyse ou du moins la prise en compte de la communication non verbale reste très délicate. Une première difficulté réside dans le fait qu'un indicateur non verbal ne peut être interprété que par rapport au contexte spécifique dans lequel il apparaît. La seconde difficulté résulte du fait que le langage non verbal est fortement lié au système culturel dans lequel il se développe. D'une part, chaque société peut valoriser ou au contraire inhiber l'expression de certains sentiments, gestes, mimiques... et d'autre part, cette même société peut se doter d'un certain langage non verbal pour compléter ou remplacer l'expression verbale.

3.1.3. *Rôle du visage et des mimiques*

« Dans toute interaction directe, la perception du visage de l'autre est immédiate et souvent essentielle dans le décodage de sa motivation à communiquer. L'expression du visage est donc un élément clé dans les relations. »¹⁵ Parmi les indicateurs, deux sont particulièrement importants dans l'interaction humaine : le regard et le sourire.

¹⁵ ABRIC J-C. (2014) *Psychologie de la communication*. Armand Colin. p.63.

a) Le regard

« Regarder l'Autre c'est montrer que l'on s'intéresse à lui. » Mais c'est aussi « une façon de s'impliquer et de personnaliser la relation »¹⁶ entretenue avec l'autre. En situation d'interaction, l'absence de regard est donc source de perturbation. Communiquer, c'est avant tout regarder.

Bien entendu, il existe de multiples façons de regarder, véhiculant des significations spécifiques. Quoiqu'il en soit, il existe des regards plutôt jugés facilitateurs et au contraire des regards davantage ressentis comme perturbateurs. L'importance et les conséquences des regards sont influencées par trois types de variables : culturelles, sociales et situationnelles.

b) Le sourire

La qualité d'une communication repose fondamentalement sur la qualité du climat relationnel. Dans toute interaction, le sourire est donc un élément clé, voire essentiel pour créer ce climat.

Il s'agit d'une composante fondamentale de l'écoute active, témoignant « d'une volonté d'échange et d'une acceptation de l'autre ». Par ailleurs, le sourire présente une composante très intéressante dans la co-construction d'un échange, puisqu'il s'avère souvent contagieux et suscite donc un retour positif.

« Si le rire est expression, le sourire, lui, est communication »¹⁷ ; en qualité de thérapeute de la communication, l'orthophoniste ne devrait jamais occulter cette considération.

3.2. Le plaisir partagé

Le rôle de l'orthophoniste est avant tout d'aider et d'optimiser le développement des compétences communicatives et linguistiques de ses patients. Avec des enfants et d'autant plus des enfants fortement inhibés, l'accent sera porté avant tout sur l'éclosion du désir et du plaisir de parler, d'échanger, de créer du sens.

¹⁶ ABRIC J-C. (2014) *Psychologie de la communication*. Armand Colin. p.63.

¹⁷ ABRIC J-C. (2014) *Psychologie de la communication*. Armand Colin. p.64.

« La créativité suppose, pour se développer, un climat chaleureux, spontané et ludique. »

Une prise en charge du développement langagier et communicationnel chez l'enfant ne peut donc se concevoir sans cette notion de plaisir. Carburant essentiel de la rééducation, il conviendra de ne pas sous-estimer son importance pour proposer à l'enfant les conditions optimales pour s'épanouir dans le langage et l'interaction.

« N'est-ce pas le moteur de toute activité de penser et de communiquer via un plaisir cognitif et émotionnel ? »¹⁸

¹⁸ MOREL L. (2007a) *L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement*. Jeu, langage et thérapies (46), p.67.

PARTIE METHODOLOGIQUE

1. Objet d'étude

1.1. Problématique

Au cours de nos stages, nous avons été particulièrement sensibles à certaines conduites de jeunes patients ; à plusieurs reprises nous avons constaté qu'ils semblaient « quitter » le travail proposé ou ne pas pouvoir l'investir. Les conduites que les jeunes patients mobilisaient alors étaient les suivantes : refus de l'activité, absence de sourire, regard fuyant, non-réponse...

Nous avons pu constater que lorsque l'orthophoniste décentrait son intérêt, portant initialement sur des résultats à atteindre, et se centrait sur les préoccupations cognitives de l'enfant, celui-ci se trouvait plus détendu et plus investi dans la rééducation.

Nous avons donc décidé de mener notre étude sur cette situation de rupture qui existe alors avec l'enfant et sur l'importance de la contourner, grâce à un ajustement protologique et langagier adapté, de manière à ce que l'enfant reçoive et bénéficie pleinement de la rééducation que le professionnel lui apporte.

Notre problématique de départ est la suivante :

En quoi la quête de l'intérêt cognitif de l'enfant et du plaisir partagé peut-elle conduire à un rééquilibrage dans la rééducation orthophonique ?

Notre travail de recherche visera à interroger l'importance de mobiliser un espace où l'intérêt cognitif de l'enfant est partagé dans la conduite d'une rééducation orthophonique.

1.2. Hypothèses

Hypothèse n°1 : La reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant découlerait d'une démarche adaptée en termes d'observation et d'ajustement (non verbal, langagier, protologique) de l'orthophoniste.

Hypothèse n°2 : La reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant serait l'objectif premier à atteindre, permettant au professionnel de développer une rééducation marquée par un avant/après dans les conduites de l'enfant et laissant apparaître sa capacité de s'approprier les objets, les situations et le langage.

Hypothèse n°3 : La reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant constituerait un moyen de viser d'autres objectifs rééducatifs, donnant le fil conducteur à suivre pour construire le plan thérapeutique de l'enfant.

2. Dispositif expérimental

2.1. Procédure

Notre démarche clinique s'est étendue sur une durée de six mois, à raison d'une demi-journée par semaine, au sein du cabinet libéral de Fleury, aux côtés de Mme FONTENEAU Delphine.

Dans un premier temps, nous avons fait la connaissance de tous les enfants susceptibles de faire partie de notre expérimentation, de façon à installer ces derniers dans un climat de confiance. Nous avons également eu l'occasion de rencontrer leurs parents afin de leur exposer notre projet de recherche et d'obtenir l'autorisation de filmer leur enfant.

Au départ, nous avons fait le choix de filmer les séances de chacun de ces enfants pour ne passer à côté d'aucun profil intéressant. Par la suite, pour des raisons méthodologiques concernant l'homogénéité de l'étude, nous avons fait le choix de restreindre la population d'étude aux trois cas les plus pertinents en matière d'inhibition langagière.

Dans un second temps, nous avons mené avec l'accompagnement de Mme FONTENEAU, une dizaine de séances de rééducation auprès de ces enfants, à raison d'une séance de trente minutes par semaine. Souhaitant éviter la situation de rupture présentée en introduction, notre objectif était de proposer une démarche basée sur l'ajustement protologique et langagier, nécessitant d'identifier et de « prendre en soi » les préoccupations cognitives de l'enfant afin de lui proposer les conditions optimales pour développer sa pensée et s'épanouir dans l'interaction.

Pour ce faire, Mme FONTENEAU et nous échangeons sur le déroulement des séances de manière à identifier au mieux les préoccupations cognitives de chaque enfant et à discuter des pistes à poursuivre pour les semaines à venir. Au fil des mois, ce temps d'échange nous a permis de nous questionner et d'affiner nos critères d'analyse. Par la même occasion, nous avons pu discuter et critiquer de manière constructive notre démarche d'ajustement, afin de la rendre la plus adaptée possible.

Le dernier temps de l'étude a été consacré à la passation d'un bilan afin d'évaluer si, oui ou non, l'administration d'un test était possible et afin de pouvoir dans ce cas faire un état des lieux concernant les compétences cognitives et langagières des enfants.

Pour clore cette période d'expérimentation, nous avons organisé un rendez-vous en présence de la famille de chaque enfant. De cette manière, nous avons pu exposer l'avancée de notre travail de recherche aux parents, avec à l'appui, des extraits vidéo des séances réalisées. Ce temps d'échange nous a également permis de les inviter à remplir un questionnaire destiné à recueillir leur point de vue sur l'évolution de leur enfant et sur la qualité de la prise en charge.

2.2. Population d'étude retenue pour l'analyse

Notre population d'étude se compose donc finalement de trois enfants suivis en orthophonie dans un cabinet libéral, pour des difficultés concernant le développement du langage oral et/ou écrit ainsi que leur manque d'appétence à communiquer avec des tiers extérieurs à leur cercle familial.

M., âgée de 4 ans

M. est une petite fille que nous avons eu l'occasion de rencontrer lors de son bilan initial au cabinet. M., âgée de 4 ans est scolarisée en moyenne section de maternelle et est adressée en orthophonie pour des difficultés concernant l'articulation de certains sons.

Lors du bilan initial, cette petite fille nous apparaît très inhibée, ne nous permettant pas alors de pouvoir évaluer par un bilan normé ses compétences langagières. Par ailleurs, M. nous est décrite comme « très volubile » à la maison, alors qu'à l'extérieur elle l'est très peu voire pas du tout.

E., âgé de 4 ans et 8 mois

E. est un jeune garçon suivi en orthophonie depuis février 2013, tout juste âgé de trois ans à ce moment-là. E. apparaissait alors comme un enfant énergique à la maison mais qui ne verbalisait que très peu autour de ses manipulations, passant davantage par les gestes. Il présentait un mutisme sélectif qui ne cédait au départ qu'avec son papa. Aucun bilan normé n'avait alors pu être réalisé avec E., qui ne communiquait que très peu et se réfugiait dans les bras de son papa en pleurant lorsque l'orthophoniste le sollicitait.

Au début de notre phase d'expérimentation, E. est alors âgé de 4 ans et 8 mois et communique peu dès lors qu'il est en présence de tiers extérieurs à sa sphère familiale.

L., âgée de 7 ans et 4 mois

L. est suivie en orthophonie depuis janvier 2014, alors âgée de 6 ans et 6 mois et scolarisée en CP. Le bilan a été réalisé à la demande de l'enseignant et des parents, qui témoignaient tous du fait que L. « se bloquait face à un adulte », et ne communiquait qu'avec ses parents dans le contexte restreint de la cellule familiale.

La passation d'un bilan normé n'était alors pas réalisable, l'orthophoniste ne parvenant pas à entendre le son de sa voix dix séances après l'entretien initial.

Lorsque nous la rencontrons, L. est âgée de 7 ans et 4 mois. C'est une petite fille toujours très inhibée qui s'exprime en chuchotant avec tout le monde, à l'exception des membres de sa famille.

2.3. Présentation des outils

2.3.1. *Recueil de données*

- Enregistrement vidéo

L'ensemble des séances de rééducation et des séquences de bilan entreprises en vue de ce mémoire a été filmé ; l'objectif premier pour nous étant d'exploiter de manière plus fine leur contenu et de pouvoir revenir sur les conduites mobilisées, par l'enfant comme par le thérapeute.

Après avoir réfléchi avec notre maître de stage sur l'importance d'être incluses dans le dispositif expérimental pour en tirer le plus de bénéfices en tant que futures thérapeutes, nous avons pris le parti de nous positionner comme l'interlocuteur privilégié de ces enfants au cours des séances de rééducation. Ainsi, l'enregistrement vidéo a eu pour deuxième objectif de nous décentrer de la situation vécue pour en faire une analyse davantage objective.

- Ajustement protologique et langagier

L'objectif de cette étude porte sur l'intérêt, de la part de l'orthophoniste, de mettre en place une démarche adaptée aux préoccupations cognitives de chaque enfant.

Concernant l'ajustement protologique,

Le matériel proposé en séance, comprenant des objets signifiants et non signifiants a été varié. Chaque séance a servi de point d'appui pour construire la suivante, permettant d'instaurer un fil conducteur et un ancrage temporel pour l'enfant, ainsi que de réajuster si nécessaire le matériel à ses besoins et ses intérêts cognitifs du moment.

L'objectif en séance étant ensuite de proposer, à partir de ce matériel, des ajustements du type :

- reproduction de l'activité de l'enfant
- variation du résultat

- mise en relation d'objets ou d'actions
- organisation d'actions

Concernant l'ajustement langagier, il s'agissait de mettre en place :

- une mise en mots des situations proposées par l'enfant (objets/actions/parties du corps...)
- un encouragement à la répétition de ses conduites
- une reformulation active de ses propos, à l'oral pendant la séance ou à l'écrit en fin de séance (à l'aide d'un petit carnet pour chaque enfant)

▪ Bilans

Pour objectiver les compétences de chaque enfant, nous avons retenu les trois batteries de test présentées succinctement ci-dessous :

Bilan du développement cognitif sous l'angle des premiers raisonnements et de l'émergence du langage, Cogi'act

Ce bilan d'observation des conduites de l'enfant avec des objets a pour objectif de comprendre le rapport qu'il entretient aux objets et comment il utilise le langage pour faire part de sa compréhension.

Il se déroule en deux temps, proposant d'une part des objets non symboliques et d'autre part des objets symboliques à l'enfant.

Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage, CHEVRIE MULLER C. & PLAZA M. (avec la participation de FOURNIER S. & RIGOARD T.), 2001

Cette batterie composée de 17 subtests, explore tous les constituants formels du langage sur les versants réceptif et expressif, ainsi que certains processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage du langage.

Elle est destinée à l'évaluation d'enfants âgés de 3;7 ans à 8;7 ans et comprend pour ce faire deux protocoles distincts : la forme P (Petits) et la forme G (Grands).

Test de Vocabulaire Actif et Passif, DELTOUR J.-J. & HUPKENS D., 2009

Ce test évalue la connaissance de 30 mots concrets ou actions suivant deux modalités : la définition et la désignation.

Il existe deux versions de ce test, l'une étant consacrée aux enfants de 3 à 5 ans et l'autre étant réservée à ceux de 5 à 8 ans.

- Questionnaire d'évolution destiné aux parents ¹⁹

Ce questionnaire a été conçu en vue d'obtenir des informations concernant la communication de chaque enfant dans certains de ses lieux de vie, à savoir le cabinet d'orthophonie mais surtout le cadre familial et le milieu scolaire, pour mesurer les potentiels bénéfiques de la rééducation.

Le but de ce dernier était également de fournir aux parents la possibilité de nous retourner tout commentaire qu'ils jugeraient utile.

2.3.2. Analyse des données : Grille d'analyse des manipulations et des verbalisations de l'enfant

En référence aux travaux de Lydie MOREL, les conduites des enfants ont été analysées en termes de rapport aux objets et de rapport au langage.

Pour ce faire, nous avons réalisé une grille d'analyse croisant à la fois des données concernant l'activité cognitive et l'activité linguistique, verbale et non verbale, de chaque enfant lors des séances.

¹⁹ Cf. Annexe 1

- Données concernant l'activité cognitive

Les manipulations des enfants ont été traitées :

➔ sous l'angle protologique

- Action(s) simple(s) / Action(s) répétée(s) / Juxtaposition d'actions / Coordination d'actions
- Utilisation d'un ou plusieurs objets / Utilisation d'actions ou d'objets intermédiaires
- Exploration des relations « faire-défaire » / « actif-passif »
- Itération d'action(s) avec ou sans recherche d'un effet / avec ou sans anticipation du résultat

➔ sous l'angle symbolique :

- Utilisation d'objets signifiants par leur fonction
- Imitation directe / différée / intériorisée
- Faire-semblant
- Projet de jeu

- Données concernant l'activité linguistique

Les productions linguistiques ont été analysées selon les critères suivants :

- Absence(Ø) de langage verbal / Présence(√) de langage verbal (sonorisé/chuchoté)
- Verbalisation spontanée / Verbalisation sur sollicitation de l'adulte
- Teneur des mots : Dénomination / Détermination (des éléments/ des relations qu'ils entretiennent entre eux) / Apport d'un point de vue
- Prise en compte ou absence de prise en compte des propos de l'autre

- Données concernant l'activité non verbale

En vue de ne pas négliger l'aspect non verbal de la communication entretenue entre l'enfant et l'adulte, nous avons souhaité faire apparaître dans cette grille certains signes tels que :

- Les sourires
- Les regards

- Les pointages proto-impératifs (demande d'objet/sollicitation d'aide)
- Les pointages proto-déclaratifs (partage d'émotions, d'expériences et d'intérêts)

Leur présence sera signifiée par le symbole \surd alors que leur absence sera annotée sous le symbole \emptyset .

3. Précautions méthodologiques

La population d'étude retenue est composée d'enfants d'âges différents, pour qui cette problématique de mutisme sélectif apparaît sous des formes variables. L'étude s'intéresse à la composante commune d'inhibition langagière, sans prendre en compte les caractéristiques particulières de chaque enfant.

Les questionnaires remplis par les parents constituent une base de données rapportées et donc imprégnées de subjectivité. Nous sommes conscientes que les interprétations issues de ces données sont à relativiser.

Les séances de rééducation sont analysées à partir des conduites manuelles et communicationnelles des enfants, incluant des données verbales et non verbales. Les signes non verbaux sont donc inclus en tant que marqueurs de communication et d'investissement dans la rééducation. Cependant nous reconnaissons que ces derniers sont également liés à l'état émotionnel de l'enfant, pouvant donc dépendre de facteurs extérieurs à la démarche proposée.

RESULTATS ET ANALYSES

1. Présentation des résultats

1.1. Questionnaires²⁰

Pour apprécier l'évolution des enfants de manière générale, des questionnaires ont été remis aux parents respectifs de chaque enfant, au sujet de trois des lieux de vie de l'enfant : la maison, l'école et le cabinet d'orthophonie.

En recoupant l'ensemble des résultats, un changement positif de l'attitude des enfants est rapporté par les parents, témoignant de plus d'ouverture et d'épanouissement dans ces trois lieux de vie, avec cependant des réserves concernant l'école qui suscite toujours des appréhensions chez deux d'entre eux. Les parents s'accordent également sur l'évolution positive des capacités d'autonomie ainsi que des capacités d'apprentissage de leurs enfants.

Bien évidemment, tous ces changements sont liés à un ensemble de facteurs et non à la seule prise en charge, mais ils semblent cohérents avec nos observations.

1.2. Bilans

1.2.1. Bilan initial

Toute prise en charge orthophonique se doit de commencer par un bilan initial, indispensable à la pose du diagnostic orthophonique, à la décision thérapeutique et à la conduite du

²⁰ Cf. Annexe 2

traitement. Pour ce faire, la passation d'un bilan normé est un appui précieux qui permet d'objectiver les compétences ainsi que les difficultés du patient.

A leur arrivée en orthophonie, ces enfants présentaient tous les trois un profil comportemental et langagier très inhibé, ne fournissant pas les conditions nécessaires pour réaliser un tel bilan. De ce fait, l'orthophoniste n'avait pu s'appuyer que sur son appréciation clinique pour comprendre le fonctionnement de l'enfant et juger de la nécessité d'une prise en charge.

1.2.2. Bilan final

Durant cette phase finale de bilan, étalée sur plusieurs semaines, les enfants arrivent en séance avec le sourire. Pendant les épreuves, ils sont attentifs aux sollicitations de l'adulte et sont particulièrement souriants lorsque celui-ci les encourage ou les félicite.

Pour ces trois enfants, la passation d'un bilan normé est maintenant possible, dans des tâches de compréhension comme dans des tâches d'expression.

Cette phase d'expérimentation, portant sur la passation d'épreuves de langage oral, a donc permis d'observer une évolution positive du comportement de chaque enfant face à des conditions d'évaluation, et plus généralement de communication orale.

De plus, les résultats recueillis ont permis de faire un état des lieux du niveau langagier de chaque enfant. Les difficultés de M., marquées par un trouble articulatoire et phonologique, concernent essentiellement la parole. Concernant E., on constate une problématique plurielle incluant parole et langage. Les résultats de L. laissent apparaître des difficultés de parole et de langage, avec un décalage important concernant la conscience phonologique. Par ailleurs, il est important de ne pas négliger le fait que la petite fille continue à chuchoter pendant le bilan.

Ce recueil de données constitue un support sur lequel Mme FONTENEAU a pu s'appuyer pour ajuster la suite de la prise en charge. En échangeant ultérieurement avec elle, nous avons d'ailleurs eu connaissance d'un évènement intéressant concernant L. Orientant la rééducation de L. vers un travail autour de la voix comme outil, Mme FONTENEAU est parvenue à obtenir que la petite fille parle en voix normale et non plus en voix chuchotée.

1.3. Conduites au cours des séances de rééducation

Afin de rendre compte de l'évolution de chaque enfant sur le plan cognitif aussi bien que sur le plan langagier, nous proposerons, pour chacun d'entre eux, la présentation détaillée de trois séances, à savoir : la première séance faisant office d'état des lieux initial, une séance intermédiaire marquée par un changement dans les conduites de l'enfant, dite « pivot », ainsi que la dernière séance permettant de faire un état des lieux final.

1.3.1. Début d'expérimentation

a) Conduites de M.

24/10 _ Bac à sable + objets non signifiants et objets signifiants

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
Prendre objet qui lui tombe sous la main Remplir -Pots Vider -Pots ⇒ Rétération actions simples : Faire du « plusieurs » (utilisation préférentielle main droite) VERBALISATION DES ACTIONS, DU « ENCORE », DU RESULTAT	Ø	Ø	Ø	Ø
Remplir- Tasser Remplir- Tasser- Mettre sur (coordination bi-manuelle) REPRODUCTION DE SON ACTIVITE	Ø	√	Ø	√
Vider sable sur ses doigts sans faire exprès VERBALISATION DU RESULTAT	Ø	√ sa main puis l'adulte	Ø	√ + étonnement

(Légende : Ø = absence / √ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

- **Conduites observées avec les objets**

PROJET : Lors de cette première séance, M. n'exprime pas de projet prédéfini. Ses manipulations nous guident dans ce sens puisque le matériel n'est pas exploré dans son

ensemble. Au contraire, M. est happée par le premier type d'objet qui lui « tombe sous la main » et agit à partir de celui-ci, sans prêter attention au reste.

ACTIONS : M. est centrée sur la répétition d'actions simples sur un même type d'objet, ce qui donne lieu à une production de « mêmes ». Elle explore l'invariant de retrouvabilité, à travers ce couple « objet-action ».

Au cours de la séance, M. commence à juxtaposer des actions, toujours sur le même type d'objet. Cet accrochage d'actions inscrit la situation dans un continuum temporel, le but n'étant plus direct mais légèrement différé. Progressivement, M. passe d'une utilisation préférentielle de la main droite à une coordination bi-manuelle.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : M. ne regarde pas l'adulte qui se trouve juste à côté d'elle pendant la séance, restant repliée sur ses propres manipulations. L'ajustement langagier proposé par l'adulte, à savoir la verbalisation des actions et l'encouragement à la répétition permet d'obtenir quelques regards furtifs de la part de M.

Cependant, M. ne semble pas en mesure de porter son intérêt à l'autre, ne produisant aucune forme de pointage pour susciter l'attention de l'adulte sur ses manipulations.

Le visage de la petite fille reste très peu expressif durant cette première séance ; M. ne pleure plus comme lors du bilan mais elle ne sourit pas non plus, excepté lorsqu'elle se fait surprendre par la sensation du sable qui coule sur sa main.

VERBALES : Malgré les sollicitations de l'adulte, M. ne produit aucun énoncé verbal au cours de cette séance initiale.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

Les objets étant envisagés sous leurs propriétés physiques, M. semble porter son intérêt sur la possibilité d'agir avec les objets en leur attribuant la fonction de « contenant » pouvant être rempli/vidé.

b) Conduites de E.

07/11_ Structures et toits pour maison + animaux +arbres

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
<i>Prendre plusieurs objets</i> <i>Mettre un objet p/r à un autre</i> - <i>Sur / sous</i> - <i>Devant / derrière</i> - <i>A côté de</i> (coordination bi-manuelle)	✓ (sur sollicitation) « chat » « chien » « rouge » « jaune » « une maison bleue » « dans le toit » « en-sous » REFORMULATION ENCOURAGEMENTS A LA VERBALISATION	✓ quand a fini	Ø	Ø sauf quand adulte le félicite
<i>Déplacer objets</i> - <i>Aligner</i> - <i>Empiler</i> VERBALISATION DES ACTIONS & DU RESULTAT= objet caché	Ø	✓	Ø	✓

(Légende : Ø = absence / ✓ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

• **Conduites observées avec les objets**

PROJET : Lors de cette séance, une activité de constructions topologiques est proposée à E. ; au départ ce dernier semble porter une attention toute particulière à reproduire fidèlement le modèle puis parvient à s'en détacher lorsque l'adulte verbalise ses manipulations.

ACTIONS : Lors de cette activité de reproduction, E. juxtapose des objets dans le but de reproduire le modèle à l'identique. Il place un objet, puis un autre, et encore un autre ; comme indiqué par le modèle.

Dans l'intervalle de temps entre chaque modèle, E. réalise un tri des objets : il organise spatialement les objets identiques (toits/ structures/ arbres...) grâce aux actions d' « aligner » et d' « empiler ».

Encouragé par les sollicitations de l'adulte, il se détache ensuite du modèle pour « construire » librement, empilant tous les objets à sa disposition. E. est centré sur une juxtaposition d'actions, mais pas encore sur le résultat de ses actions.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : Au départ, E. ne regarde que rarement l'adulte en sa présence ; son regard ne semble adressé à l'adulte que lorsqu'il a fini quelque chose et attend la suite. Aucun pointage n'est utilisé par E. pour chercher à attirer l'attention de l'adulte. Par ailleurs, E. apparaît très fermé, ne souriant que lorsque l'adulte le félicite.

En fin de séance, lorsque E. empile des objets les uns sur les autres et que l'adulte étaye et l'encourage, E. entre davantage dans un échange de regards et de sourires, cherchant la réaction de l'adulte.

VERBALES : Lors de cette séance, E. n'a pas produit de langage verbal spontané. Les sollicitations de l'adulte n'ont permis d'obtenir que des bribes de langage descriptif.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

E. envisage les objets comme un ensemble pouvant être découpé en sous-groupes selon leurs propriétés physiques et pouvant servir à créer un nouvel ensemble. Son intérêt semble se porter sur l'organisation des objets selon diverses configurations spatiales.

c) Conduites de L.

07/11_ Création d'un album photos

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
REPRISE DU PROJET <i>Mains sous la table pendant que l'adulte reprend avec L.</i>	√ [voix chuchotée] (sur sollicitation) « la photo » « coller » « écrire » « on les écrirait »	√ vers adulte qui s'adresse à elle	∅	∅
LECTURE PHRASES (PAR L'ADULTE) <i>Faire défiler photos</i> <i>Apparier photo/phrase</i>	∅	√ + « oui » et « non » de tête	√ photos	∅
PROPOSITION ALTERNANCE DES RÔLES : « qui écrit? »	∅	√	√ adulte	√
<i>Recopier la phrase à partir du modèle de l'adulte</i> ENCOURAGEMENTS	∅	∅	∅	∅ sauf quand adulte la félicite

(Légende : ∅ = absence / √ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

- **Conduites observées avec les objets**

PROJET : L'adulte propose à L. de poursuivre le projet entamé lors des séances précédentes, à savoir la conception d'un album photos. Pour créer l'album, L. a mis en scène des personnages dans diverses configurations et a inventé, pour chaque scène, des commentaires que l'adulte a pris soin de noter. L'objectif de l'étape suivante est de créer l'album, en combinant photos et commentaires écrits.

ACTIONS : L. réalise une association photos/phrases, sur sollicitation de l'adulte qui cherche à la guider dans son projet. Elle passe ensuite à l'écriture des phrases dans son album.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES: L. est en attention conjointe avec l'adulte qui lui parle ; elle regarde l'adulte ou ce que celui-ci lui montre ou fait. Elle acquiesce par des signes de tête, et lorsque cela est possible elle se sert du pointage plutôt que des mots.

Au cours de cette première séance, L. ne semble pas du tout dans le plaisir, elle fait ce qui lui est demandé mais ne sourit presque pas. Seuls quelques rares sourires apparaissent ponctuellement, grâce à l'alternance des tâches qui permet à L. d'inverser les rôles.

VERBALES : L. ne s'exprime que sur sollicitation de l'adulte, en répondant très brièvement aux questions qui lui sont posées. Par ailleurs, chacune de ses verbalisations est prononcée en voix chuchotée lors de cette première séance.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

Après que L. ait pris beaucoup de plaisir à mettre en scène les personnages lors des précédentes séances, le glissement de l'activité vers l'écrit la sort de l'action et ne semble pas correspondre à son intérêt cognitif.

1.3.2. Séance-pivot

a) Conduites de M.

07/11 _ Bac à sable + objets non signifiants et objets signifiants

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
Remplir-Retourner-Taper-Vider Grouper des objets selon propriété « contenant » VERBALISATION DES ACTIONS, DU RESULTAT MANIFESTATIONS EXPRESSIVES	√ « attends » « hop » « maintenant je vais faire à manger »	√ avant l'action	∅	√ ++ lors des verbalisations de l'adulte ++ dans anticipation du résultat
Remplir tous contenants POUR Retourner tous contenants POUR Taper tous contenants POUR Vider tous contenants (utilisation des 2 mains) VERBALISATION DES ACTIONS, DU RESULTAT	∅	√ avant l'action	∅	√ Dans anticipation du résultat + rire au moment du résultat
Chercher des billes POUR les mettre dans un pot POUR les recouvrir de sable (utilisation des 2 mains)	√ « elle est brillante » « oh elle est tombée là- dedans » « je l'entoure » « je crois j'en ai trouvé » « une autre voilà » « je la mets là-dedans et je l'entoure » REPRISE DE SES VERBALISATIONS	√	√ billes	√ +++
Faire couler le sable d'une cruche	√ « on dirait de l'eau qui tombe » REPRISE DE SES VERBALISATIONS	√	∅	√

(Légende : ∅ = absence / √ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

- **Conduites observées avec les objets**

PROJET : M. reprend le travail qu'elle a laissé à la fin de la séance précédente, à savoir une juxtaposition d'actions sur des contenants, mais l'organisation de ses actions n'est pas établie d'emblée et s'ajuste au fur et à mesure du déroulement du travail.

ACTIONS : Lors de cette séance, M. juxtapose plusieurs actions sur un objet avec anticipation du résultat. Elle cherche ensuite à produire ce même résultat en variant les objets. Cette organisation d'actions sur des objets produit des mises en relation successives et donc

des organisations d'objets. Ses manipulations évoluent, mettant en jeu de plus en plus d'actions intermédiaires ou d'objets intermédiaires et la menant à coordonner des actions et à se centrer sur le résultat de celles-ci.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : Les regards de M. vers l'adulte sont plus présents et prennent une vraie valeur communicationnelle lors de cette séance, apparaissant à certains moments-clés. Par exemple, juste avant de vider un pot, M. regarde l'adulte pour lui manifester son anticipation du résultat.

Le sourire est lui aussi beaucoup plus marqué. L'anticipation du résultat à venir conduit M. à sourire et le résultat lui-même la fait rire. Par ailleurs, M. sourit de plus en plus à l'adulte lorsque ce dernier verbalise autour de ses manipulations.

VERBALES : Lors de cette séance, on assiste à l'émergence du langage spontané chez M., qui anticipe le résultat de son action en prononçant le mot « attends » juste avant d'agir. Elle accompagne également son action d'un « hop » qui vient marquer l'accomplissement de l'action.

M. éprouve maintenant le besoin de poser des mots sur ce qu'elle fait, décrivant et qualifiant les objets qu'elle mobilise, tenant des propos sur le résultat de ses actions et sortant de la situation présente pour faire des liens (« on dirait de l'eau qui coule »).

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

M. envisage l'ensemble des objets et en extrait certains selon les propriétés physiques qui l'intéressent ou selon le but qu'elle recherche. Elle semble prendre plaisir dans ses actions et surtout dans l'anticipation du résultat de ses actions.

b) Conduites de E.

05/12 _ Pingouins (plusieurs couleurs : 10 de chaque) et Banquises à 10 places

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
Organiser des objets (pingouins +banquises) - Aligner - Trier (par couleur)	√ (sur sollicitation) « mets les couleurs »	√ vers adulte quand a fini	Ø	Ø
Choisir pingouin (1 par 1) + coller une étiquette avec le nom + mettre pingouin sur banquise	√ (sur sollicitation) « poubelle » « fleur » « légo » pour noms des pingouins	√	√ pour montrer groupe de pingouin	√ quand il choisit objet
Dénombrer Cacher des pingouins sous la table à l'insu de l'adulte JOUE LE JEU DE LA SURPRISE	√ compte à voix basse puis : « en a plus » « y en a 5 » « y en manque 2 » « un autre il est parti »	√ alterne entre objets et adulte	√ quand il dénombrer	√ +++

(Légende : Ø = absence / √ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

- **Conduites observées avec les objets**

PROJET : Le projet initial, entamé lors de séances précédentes, est d'attribuer des prénoms aux pingouins que E. manipule depuis plusieurs séances.

ACTIONS : Comme à chaque fois, E. commence la séance par une réorganisation des éléments, de manière à poser son connu et à reconstituer son espace de travail.

Avec l'aide de l'adulte, il colle des étiquettes aux pingouins qu'il a choisis et prénommés sur sollicitation de l'adulte.

Au détour de l'activité, E. se met spontanément à coordonner des actions. Il pointe et dénombre d'abord les pingouins avec un nom, puis ceux qui n'en ont pas encore pour finalement cacher plusieurs de ces derniers sous la table. Il réitère alors son dénombrement et signale à l'adulte le résultat de son action.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : Regards et pointages sont toujours présents, cela dit ils servent davantage à soutenir le langage verbal qu'à le remplacer.

Par ailleurs, l'expression du visage d'E. change lors de cette séance, laissant place à un petit garçon qui sourit et qui prend plaisir à agir sur l'autre.

VERBALES : E. ne s'exprime au départ que lorsque l'adulte le sollicite. Mais après avoir mis en place son projet, en cachant des pingouins à l'insu de l'adulte, E. ressent le besoin spontané d'en dire quelque chose. Ses mots qualifiant la situation en termes de « manque » et de « quantité » reflètent alors son utilisation du nombre comme outil.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

E. ne porte plus seulement de l'intérêt à organiser les objets en divers sous-ensembles de « mêmes », mais semble s'intéresser maintenant à ces « tous » constitués comme à des ensembles d'unités avec lesquels il peut travailler et sur lesquels il peut dire des choses.

c) Conduites de L.

28/11 _ Ballons de baudruche + balles de diverses taille/couleur/matière

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
<i>Faire rouler</i> <i>Mettre sur sa tête /sauter</i> ⇒ Réitération action simple avec variation objet avec variation force VERBALISATION DES ACTIONS IMITATION DES ACTIONS	√ [voix chuchotée] (sur sollicitation)	√ - après avoir agi - quand adulte s'adresse à L.	Ø	√ rire +++ au moment de l'action
REFORMULATION ECRITE AUTOUR DE LA SEANCE	√ [voix sonorisée] (sur sollicitation) « on a joué aux ballons »	√ vers caméra quand s'en rend compte	Ø	√ rire quand s'installe au bureau
	√ [voix chuchotée] (sur sollicitation) « les ballons » « on pourra faire pareil »	Ø (repli)	Ø	Ø

(Légende : Ø = absence /√ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

- **Conduites observées avec les objets**

PROJET : L. retrouve les balles des séances précédentes, auxquelles ont été ajoutés des ballons de baudruche.

ACTIONS : Au cours de cette séance, L. propose une réitération d'actions simples avec tous les objets à sa disposition. Elle est centrée sur ses actions, actions qui nécessitent une mise en mouvement de tout son corps.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : Lors des manipulations, un échange de regard s'installe entre L. et l'adulte. De plus, la petite fille, plus que souriante, éclate de rire à chaque fois qu'elle est en action.

Lors du temps de reformulation en fin de séance, L. vient s'installer au bureau en riant comme si elle était toujours dans l'action. Lorsque l'adulte lui demande d'expliquer ce qui a été fait, L. parle subitement en voix sonorisée. Dès lors, nous pouvons observer un changement d'attitude chez L. qui semble s'être elle-même laissée surprendre par ce qui arrive, tournant alors les yeux vers la caméra et perdant le sourire.

VERBALES : En fin de séance, L. qui est encore en train de rire, répond donc à l'adulte sans chuchoter pour la première fois. Semblant se rendre compte de la situation, elle poursuit la reformulation de la séance en voix chuchotée.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

L. semble s'épanouir dans l'action, réitérant des actions simples avec les objets. Cette petite fille prend particulièrement plaisir à mettre tous les objets sur la tête.

1.3.3. Fin d'expérimentation ²¹

a) Conduites de M.

20/02 _ 6 Animaux et leurs 6 maisons respectives (couleurs différentes/taille croissante)

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
<i>Organiser objets</i> - <i>Aligner</i> - <i>Ranger par ordre croissant</i> - <i>Appareiller maison/animal</i>	✓ « je l'avais pas vu la maison de la poule ! » « la maison du cochon... Et la grande, de la vache » REPRISE DE SES VERBALISATIONS	✓	∅	✓ en retrouvant le matériel en découvrant la nouvelle maison
<i>Sortir animaux</i> <i>Permuter animaux</i> TOUS sauf la vache	✓ « ils ont dormi, après ils sortent » REFORMULATION & ENCOURAGEMENT DANS SON PROJET « ils changent de maison » « et la vache elle rentre dans sa maison parce qu'elle est trop grande » MISE EN DOUTE : elle peut pas rentrer ailleurs ?	✓	∅	✓
<i>Essaie d'entrer la vache dans chaque maison</i> IDEM avec poule	✓ « attends je vais essayer » « peut-être elle va rentrer là-dedans » « elle a pas essayé la maison du cochon » « eh bah elle reste dans sa maison »	∅	✓ maison	✓ ++quand nouvelle idée ++quand validation résultat
Vache dans la main	✓ « regarde, son lait » REFORMULATION : pis « Je sais, hier à la télé, y avait une vache à la télé » « Et y avait même un singe, il était sur l'oreille » ETONNEMENT « Et y avait même [...] et y avait même... » ETONNEMENT +++	✓ en racontant son histoire	✓ pis de la vache	✓ de + en + jusqu'à éclater de rire

(Légende : ∅ = absence / ✓ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

²¹ Cf. Annexe 3

- **Conduites observées avec les objets**

PROJET : M. retrouve le même matériel que lors de la séance précédente. Elle met en place son espace de travail par une organisation spontanée de tous les objets, ce qui l'amène à se lancer dans un nouveau projet.

ACTIONS : Entrée dans une coordination depuis la séance-pivot, M. fait travailler sa pensée et met en relation les objets entre eux ce qui l'amène pendant cette séance à envisager tous les possibles qui s'offrent à elle pour associer les objets. Permutant les animaux, elle établit des hypothèses et les valide ou les infirme par l'action, pour construire ou confirmer ses certitudes.

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : Durant cette dernière séance, M. apparaît souriante et pressée de s'installer. Son comportement non verbal est différent de celui de la petite fille que nous recevions quelques mois plus tôt. M. semble s'ancrer positivement dans sa rééducation.

VERBALES : Au-delà du changement non-verbal, M. accorde une valeur symbolique au langage oral, et prend plaisir à s'en servir pour échanger avec son interlocuteur. Ses mots sont maintenant au service de son raisonnement et évolue au même titre que celui-ci, en s'enrichissant quantitativement et qualitativement : langage hypothétique, négation, marqueurs temporels... M. ne mobilise pas le langage dans sa seule fonction instrumentale mais dans sa fonction symbolique pour dire son propos ainsi que pour jouer avec l'adulte. M. a notamment pris conscience de la capacité qu'a le langage à faire rire.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

L'exploration des possibles lancée par M. montre que cette dernière n'est plus centrée sur ses actions mais sur le résultat de ses actions, résultat auquel elle accorde la propriété d'être « travaillable ». En parallèle, la petite fille trouve maintenant un intérêt pour le langage comme moyen de partager ses connaissances et sa quête de sens avec l'autre.

b) Conduites de E.

27/02 _ 6 Animaux et leurs 6 maisons respectives (couleurs différentes/taille croissante)

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
<i>Organiser des objets</i> -associer maison/animal -aligner -ranger par ordre croissant VERBALISATION DU RESULTAT	√ « la vache ? » car il ne la trouve pas	√	Ø	Ø
<i>Changer animaux de maisons</i> ENTRE DANS JEU DE RECHERCHE INDUIT PAR E. EN POSANT DES QUESTIONS <i>Soulever maisons pour faire découvrir à adulte s'il a juste</i>	√ « c'est bon » « trouver le chat » « celle-ci ? » « eh bah non/oui »	√ pour vérifier qu'il ne voit pas alterne entre objets/adulte	√ maisons	√ +++
<i>Pousser maisons vers adulte</i> ADULTE CACHE ANIMAUX DANS MAISON	√ « c'est à toi » « alors je cherche le cochon » « dans la maison à lui ? » « là ? là ? » REFORMULATION ORALE	√ alterne entre objets/adulte	√ maisons	√ +++
<i>Grouper/dégrouper</i> avec « mettre dans »	√ « tout le monde dans la maison là ! » « peut-être cacher tout » « crois que ça rentre pas » « oui peut-être , oui regarde !! »	√	√ maisons	√ +++
<i>Faire des sous-groupes</i> (sépare maisons selon critère « tous les animaux rentrent »)	√ « aussi ça, aussi ça, aussi ça... pas ça »	√	√ maisons	√

(Légende : Ø = absence /√ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

• **Conduites observées avec les objets**

PROJET : E. retrouve le matériel utilisé lors de la séance précédente. Il pose son connu par l'organisation des objets et travaille ensuite de l'inconnu avec un projet de « grouper/dégrouper »

ACTIONS : E. entame une association maison/animal, déjà explorée la semaine précédente, puis propose une variation autour de ce résultat. Les objets ne sont plus seulement envisagés comme des paires prédéfinies mais comme deux ensembles à combiner, pouvant donner lieu à des objets seuls, des paires d'objets ou des groupes d'objets. Cette exploration du « grouper/dégrouper » conduit E. à faire des déductions et à extraire des lois de ses expérimentés. Il

scinde le groupe de maisons en deux, selon un critère qu'il a testé auparavant, en l'occurrence celui de pouvoir ou non « faire entrer tous les animaux à l'intérieur».

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBALES : E s'exprime toujours beaucoup par le non verbal. L'attention partagée entre E. et l'adulte dans le jeu donne lieu à une interaction au niveau des regards comme des sourires. Les pointages et les gestes sont toujours aussi présents, mais servent maintenant à compléter le langage verbal.

VERBALES : E. s'exprime spontanément dans cette activité. Une partie des mots choisis par E. sont de l'ordre du descriptif, en lien avec la situation directe, permettant à E. de poser du langage sur ses expérimentés. Cependant, E. verbalise aussi autour d'éléments qui ne sont pas sous ses yeux comme par exemple au sujet de la vache, témoignant de la mise en liens qui s'instaure d'une séance à l'autre.

De plus, les énoncés d'E. sont plus longs et plus riches : langage hypothétique, mots connecteurs...

E. considère à présent l'autre comme un réel interlocuteur, il initie des interventions à tour de rôle (« à toi ») et utilise des impératifs (« regarde»). Sa parole est de plus en plus adressée à l'autre, prenant une véritable valeur dans l'interaction.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

Lors de cette dernière séance, le jeu de cache-cache instauré par E. montre un plaisir grandissant pour le travail avec l'autre. De plus, l'exploration des possibles semble susciter un réel intérêt pour E. qui cherche à extraire des certitudes donc des lois à partir de ses manipulations.

c) Conduites de L.

27/02_ Bouchons + boules de coton

COMMUNICATION MANIPULATIONS	VERBALE	NON VERBALE		
		REGARDS	POINTAGES	SOURIRES
<i>Poser 1 +1 +1...</i> - mêmes bouchons au départ - quand il n'y en a plus, choix aléatoire de bouchons ⇒ Juxtaposition ⇒ Organisation d'objets VERBALISATION ACTIONS	∅	√	∅	√ jusqu'à éclats de rire
<i>Aligner :2^{ème} ligne de bouchons (sorte de circuit)</i>	∅ puis « fff » (=soupir d'effort) <i>En s'affalant dans son siège + tirant la langue</i> VERBALISATION/QUESTIONS √ [voix chuchotée] (sur sollicitation)	√ « Oui » de tête	∅	√ +++
<i>Souffler sur boule de coton</i> ⇒ Répétition action VERBALISATIONS : ça a l'air difficile !!	∅ √ [voix sonorisée] « ouais »	√	∅	√ Rire +++ Eclats de rire
<i>Ranger tout (sans demande)</i> REFORMULATION ECRITE AUTOUR DE LA SEANCE	√ [voix chuchotée] (sur sollicitation) « on a joué » « on a soufflé » « rigoler »	∅	∅	√ Rire +++

(Légende : ∅ = absence / √ = présence / MAJUSCULE = ajustement adulte)

• **Conduites observées avec les objets**

PROJET : L. retrouve les boules de coton qu'elle a confectionnées et se lance dans la création d'un « circuit » à l'aide des bouchons qui lui sont proposés.

ACTIONS : La mise en place de l'espace de travail donne lieu à une juxtaposition des bouchons, et donc à une organisation de « mêmes », au départ strictement identiques puis se différenciant de par la taille et la couleur.

L. entre ensuite dans une répétition de l'action de souffler avec les boules de coton, ancrée dans des éprouvés sensoriels. Modulant ensuite l'intensité du souffle, L. cherche à faire varier le résultat de l'action de souffler.

Au moment de clore la séance, L. range tous les bouchons dans la caisse sans que l'adulte ne le lui ait demandé. L. n'envisage pas ce qu'elle fait comme un résultat à partir duquel il est possible de « retravailler ».

- **Conduites langagières et communicationnelles**

NON VERBAL : Au cours de cette dernière séance, L. s'exprime essentiellement de manière non verbale. Ses nombreux éclats de rire semblent liés au plaisir que L. éprouve dans la découverte des propriétés des objets et des effets de ses actions. De plus, elle recherche systématiquement la réaction de l'adulte qui l'accompagne, ressentant le besoin de partager avec l'autre son intérêt.

VERBAL : L. ne s'exprime toujours pas verbalement de manière spontanée. Les verbalisations qui sont obtenues sur sollicitation sont chuchotées, mis à part un « ouais » qui échappe à la petite fille en train de rire. Parmi les mots utilisés par L. pour dire ce qu'elle a aimé faire, on retrouve surtout des verbes d'actions, révélateurs de son intérêt.

- **Hypothèses sur l'intérêt cognitif**

L. exprime toujours un plaisir indéniable à agir. Son corps tout entier semble toujours investi dans des répétitions d'actions simples.

2. Analyse des résultats

2.1. L'intérêt cognitif de l'enfant au cœur des préoccupations de l'orthophoniste : ouverture de la rééducation

2.1.1. Observations et analyses autour de l'intérêt cognitif de l'enfant

L'analyse des conduites de l'enfant en séance fournit à l'orthophoniste une photographie à un instant « t » de la compréhension que ce dernier s'est fait jusqu'alors du monde qui l'entoure. Pour reprendre la notion avancée par Vygotski, le professionnel tente ainsi de cerner la Zone Proximale de Développement de cet enfant pour évaluer ce qui est construit et ce qui est en train de se construire chez lui, de manière à l'accompagner au mieux dans son développement.

La pratique nous a permis d'investir cette posture de thérapeute qui se questionne en direct sur ce que l'enfant mobilise en matière d'action et d'interaction. L'analyse faite dans le vif de l'observation a déterminé notre ajustement immédiat. L'analyse reprise de manière différée avec les vidéos nous a permis quant à elle de réajuster la première analyse, qui n'avait parfois pas décelé certains éléments de la situation ou les avait mal interprétés. Etant donné que ce travail d'analyse en amont reposait sur des formulations d'hypothèses à partir de nos observations, une erreur d'interprétation n'était pas exclue.

a) Situation de rupture avec l'intérêt cognitif de l'enfant : cas de L.

Pour illustrer ce propos, nous reviendrons sur le déroulé des séances proposées avec L. Pour rappel, lors de la première séance nous proposons à L. de réaliser la création d'un album photos. Lors de la première étape de ce projet, la petite fille avait investi avec beaucoup de plaisir la mise en scène des personnages. Faisant l'hypothèse que son intérêt se trouvait davantage sur le résultat de ses actions que sur les actions elles-mêmes, nous proposons à L. un glissement de l'activité en élaborant un album à partir des photos prises précédemment. Nous avons alors été les témoins d'un repli chez L. que l'on guidait vers une activité de langage écrit, en décalage avec ses besoins et ses compétences du moment.

Abandonnant cette piste qui n'avait pas été fructueuse, nous avons réajusté le type de matériel pour observer à nouveau cette petite fille. L'analyse des manipulations proposées par L. face à des balles, du coton, des déguisements, nous a conduites à situer son intérêt cognitif en deçà de ce que nous visions au départ, à savoir dans la répétition d'actions, avec la plupart du temps une nécessité de mettre tout son corps en situation.

Cette expérience souligne l'importance de ne pas se centrer sur des attentes conditionnées par une norme, mais au contraire de se baser sur ce que l'enfant nous fournit comme matière pour cerner au mieux son intérêt cognitif. En reprenant appui sur l'idée que « tout enfant manifeste de l'intérêt, la non-identification de cet intérêt n'autorise pas à dire qu'il n'en a pas. »²² C'est donc en restant ouvert à cette démarche d'observation et d'analyse que le thérapeute parviendra finalement à situer la préoccupation cognitive de l'enfant.

Par ailleurs, une remise en questions régulière concernant nos attentes en tant que thérapeutes semble essentielle pour éviter une rééducation plus instrumentaliste que fonctionnelle.

b) Evolution du sourire chez les trois enfants : témoin d'un bon ajustement à leur intérêt cognitif

L'extraction systématique des moments où l'enfant sourit pendant les séances de rééducation a permis d'établir une corrélation entre l'identification de l'intérêt cognitif de l'enfant et l'apparition de sourires chez ce dernier. En effet, les séances-pivots au cours desquelles nous pensons avoir réussi à cibler et donc à accueillir les préoccupations cognitives des enfants, sont marquées par une émergence du sourire chez chacun d'entre eux.

Cependant, il ne faut pas pour autant faire un amalgame entre objectif et résultat consécutif à l'atteinte d'un objectif. En effet, le travail de l'orthophoniste n'est pas de redonner le sourire à l'enfant mais bien de lui permettre de travailler sur ses préoccupations cognitives pour développer son appétence à la communication, verbale et non verbale. Le sourire, défini comme l'un des signes non verbaux essentiels à la communication, marque toutefois un

²² Propos extraits d'interventions de Mme MOREL

changement comportemental chez ces trois enfants, qui se tournent davantage vers le monde extérieur et développent une appétence à interagir.

En qualité d'orthophoniste, il semble donc intéressant de ne pas négliger l'observation de ce marqueur pour affirmer ou infirmer nos hypothèses sur l'intérêt cognitif de l'enfant, de manière à réajuster notre démarche si celle-ci n'est pas optimale.

2.1.2. Ajustement protologique et langagier de l'orthophoniste : construction du plaisir partagé

Au-delà de connaître l'intérêt cognitif de l'enfant, il est primordial de le reconnaître comme tel. Nous avons donc tenté d'accueillir l'intérêt cognitif de chaque enfant en développant une attention conjointe autour de celui-ci.

Lors de la première séance réalisée avec M., nous ne retrouvions dans l'attitude de cette petite fille aucun marqueur d'appétence à l'interaction.

Dans un premier temps, nous avons donc proposé un étayage langagier autour de toutes les actions que la petite fille nous donnait à voir, ainsi qu'un encouragement à la reproduction. De cette manière, nous signalions à M. que nous étions conscientes et curieuses de ce qu'elle faisait avec ses mains. Cette verbalisation porteuse de « encore » et exprimant du plaisir grâce à une intonation exagérée et des onomatopées de type « ouah ! », « ohlala ! » a conduit M. à nous adresser quelques regards furtifs ainsi qu'à entrer dans une répétition de ses actions.

Dans un second temps, nous avons reproduit les actions mobilisées par M. pour montrer à cette petite fille que nous aussi, nous mettions des billes dans un pot, et lui faire part du fait que nous trouvions cela vraiment intéressant. La réaction de la petite M. a été immédiate, regardant alors l'adulte en action. Tout ceci laisse à penser que M. a réalisé ou du moins constaté que ce qu'elle avait initié était recevable et remobilisable par l'autre.

Ce développement d'un travail dans le plaisir partagé n'est possible que si l'adulte est réceptif et parvient à s'approprier ce qui intéresse l'enfant. Plus l'enfant grandit, et plus l'écart est

susceptible de se creuser entre ce que l'enfant nous renvoie de par son âge et ce qui l'intéresse cognitivement. C'est là que l'ajustement protologique et langagier peut sembler plus délicat à mettre en place. Le recul apporté par la vidéo nous a d'ailleurs permis de constater lors des premières séances où L. s'épanouissait dans le fait de lancer des ballons, que nous avons plus de difficultés à nous émerveiller et à exprimer du plaisir avec elle, que ça n'avait été le cas avec les deux autres enfants. Pourtant, peu importe l'âge, le besoin de l'enfant d'être compris dans ses préoccupations est le même. Il ne faut pas négliger cet aspect, au risque de passer à côté de l'enfant dans sa rééducation.

L'orthophoniste doit donc être en attention conjointe des préoccupations de l'enfant et entrer dans le travail par partage du connu de l'enfant pour se glisser avec lui dans sa quête de sens. Cette étape qui consiste à mettre en expérience par nos mains et/ou nos mots et/ou nos mimiques ce qu'on a pu analyser dans l'observation, est la clé pour reconnaître et prendre en nous l'intérêt cognitif de l'enfant.

2.2. L'intérêt cognitif de l'enfant comme outil thérapeutique : un fil conducteur dans la rééducation

2.2.1. Les enfants évoluent dans leurs actions grâce au glissement de leur intérêt cognitif: répétition et/ou juxtaposition d'actions (M. /E. /L.) à coordination d'actions (M. /E.)

L'ancrage constructiviste sur lequel repose notre démarche d'ajustement protologique et langagier ne repose pas sur l'apprentissage de conduites mais sur la création de prétextes pour faire travailler l'enfant. Pour avancer, l'enfant a besoin d'osciller entre son connu et sa quête de l'inconnu.

L'analyse de la séance-pivot chez M. comme chez E. montre en effet que ces enfants sont en nécessité de repartir de leurs certitudes. Retrouvant le même matériel, ils se le réapproprient en passant par les mêmes manipulations que la fois précédente (juxtaposition d'objets/ juxtaposition d'actions), ce qui leur permet ensuite de proposer quelque chose de nouveau (coordination d'actions).

Pour permettre à l'enfant d'évoluer, il est donc nécessaire d'enrichir et de faire glisser le matériel pour impulser de nouvelles découvertes et constructions chez l'enfant, sans rompre le fil conducteur autour de son intérêt cognitif. Ce respect d'un fil conducteur centré sur l'intérêt cognitif de l'enfant lui permet de s'installer dans la situation en posant du connu et non pas en repartant de zéro à chaque séance.

2.2.2. *Les enfants s'ancrent temporellement dans la rééducation (M. /E. /L.)*

L'ajustement protologique et langagier proposé à ces enfants s'inscrit dans une démarche continue qui prône la nécessité de donner à l'enfant les conditions pour faire des liens entre ses expériences et développer ainsi les relations de causalité et de temporalité, déterminantes pour l'entrée dans le langage symbolique.

Lors de notre expérimentation, nous avons proposé aux enfants une reformulation écrite en fin de séance reprenant ce qui avait été fait durant celle-ci. L'introduction de la séance suivante commençait ainsi par une reprise de cet écrit, avec la participation de l'enfant dès que cela était possible.

Au départ, lorsque nous demandions ce qui avait été fait lors de la séance et ce qui pourrait être fait lors la séance suivante, cela donnait lieu à une non-réponse pour M. ou à des réponses du type « je ne sais pas » pour E. et L.

Petit-à-petit, l'investissement de ce temps d'échange verbal autour de la séance et l'entrée dans un continuum temporel ont permis aux enfants de s'ancrer dans leur rééducation.

Lors de cette reformulation en fin de séance, les enfants sont devenus capables d'évoquer ce qu'ils avaient fait et ce qu'ils avaient aimé faire. Lorsque nous leur demandions ce qu'ils souhaiteraient faire lors de la semaine suivante, la notion de poursuite du travail semblait plus présente :

M : « On a préparé un gâteau, avec des bougies. Et l'anniversaire c'était du poisson. » / « On va faire plein de cadeaux. L'autre jour, un cœur, c'est le chien il va faire un cœur. L'autre il sera un rond, du lapin. Et l'autre il sera un losange, du chat. Et l'autre... »

E : « Les maisons » / « encore »/« changer de maison »

L : « On a joué aux boulettes »/ « rigoler »/ « souffler »/ « la même chose »

Les enfants ont développé ici la certitude que le travail laissé en fin de séance était retrouvé la semaine suivante, et donc que leurs préoccupations cognitives donnaient lieu à un projet inscrit dans le temps.

2.3. L'intérêt cognitif de l'enfant au service de son évolution : un tournant dans la rééducation

L'analyse expérimentale nous a conduites à extraire pour chaque enfant une séance, jugée « pivot », révélant un changement dans les conduites de l'enfant en comparaison de celles observées lors des séances antérieures, marquant alors un tournant dans la rééducation.

2.3.1. *Développement cognitif et langagier*

L'enfant qui devient capable de se détacher de l'action immédiate entre, selon Piaget, dans une forme d'intelligence dès lors qualifiée de « symbolique ». Et c'est à ce moment qu'on voit apparaître des conduites caractéristiques comme l'imitation différée en l'absence du modèle, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et le langage.

- a) Evolution des enfants dans leur mobilisation des actions : de l'action immédiate (M. /E. /L.) à l'action différée (M. /E.)

Pensée par immédiateté

Chez ces trois enfants, les actions se situaient au départ dans un usage direct des objets, témoignant d'un intérêt pour l'expérimentation de l'aspect physique de ces derniers qui les menait à produire des répétitions d'actions ou des organisations d'objets.

Les enfants exploraient l'invariant de retrouvabilité, cherchant à s'assurer du fait que tout objet a la propriété d'être agi et d'être nommé ainsi que l'invariant de renversabilité lorsqu'ils vérifiaient la capacité de tout objet à être agi et désagi par le biais d'actions inverses.

Cependant, ils ne parvenaient pas encore à se décentrer de cette action pour envisager les objets comme des entités pouvant servir à autre chose, pouvant être travaillables autrement.

□ *Au-delà du direct...*

Lors de la séance-pivot, M. annonce qu'elle va faire à manger tout en manipulant des objets de dinette. Elle pose du connu, certes mais n'inclut pas pour autant l'autre dans un jeu. Cette conduite correspondant à de l'imitation différée montre que la petite fille commence à s'extraire du direct. Lors des séances suivantes avec la pâte à modeler, les conduites de détournement d'objets qui se mettent en place (un couvercle faisant office de « four ») et l'intégration de l'interlocuteur témoignent d'une réelle entrée dans le jeu symbolique.

E., quant à lui, quitte progressivement l'exploration des pingouins comme des objets à organiser selon leur aspect physique, pour les utiliser comme des objets pouvant être cachés et être évoqués en termes d'objets absents (« y en a pu »).

- b) Evolution du langage : d'une absence (M. /E. /L.) à une émergence du langage spontané (M. /E.)

□ *Langage absent ou sur sollicitation uniquement*

Au début de l'expérimentation, les trois enfants n'investissaient pas le langage verbal comme outil symbolique, M. ne verbalisant pas du tout et E. et L., étant alors capables de fournir un langage descriptif autour des objets ou de la situation lorsque nous les sollicitons, mais n'exprimant aucun besoin d'en dire quelque chose d'eux-mêmes. Ces enfants se situaient alors dans le premier niveau de sémiotisation, leur permettant de dénommer ou de désigner les objets mais pas encore de parler sur ou autour de ces derniers.

□ *Début de coordinations d'actions et besoin de « dire sur » : émergence du langage spontané*

A partir de la séance-pivot, on voit apparaître chez M. comme chez E. les premières interventions spontanées pour ce qui est du langage verbal.

En effet, M. et E. commencent à coordonner des actions dans un but préétabli ; centrés sur le résultat de leurs actions et non plus sur l'action immédiate, ils ressentent le besoin de nous faire part de propos personnels sur ce résultat, sortant du rôle de locuteur passif pour devenir acteurs de leur parole.

Lors de la séance-pivot, M. et E. semblent donc avoir grandi dans leur rapport aux objets ce qui impulse l'évolution de leur rapport au langage et leur permet de passer au deuxième niveau de sémiotisation, à savoir celui de la détermination qui les amène à « parler sur » ce qui les intéresse.

Ayant compris que le langage leur permet de donner leur avis, ils deviennent capables d'aller au-delà du direct. Ils détournent progressivement les objets, ayant la capacité d'en faire un usage symbolique et deviennent alors créateurs de leurs actions et de leurs paroles.

En revanche, L. est toujours bloquée dans le premier niveau de sémiotisation, ne parvenant pas à se détacher de l'action pour se centrer sur le résultat de ses actions.

A de rares moments, encore dans le plaisir de l'action, L. parvient à lâcher prise en parlant en voix normale et non en voix chuchotée ; cependant il est important de noter qu'il ne s'agit toujours pas d'interventions volontaires de la part de cette petite fille. Le reste du temps, L. semble d'ailleurs garder un certain contrôle sur sa parole.

2.3.2. *Développement de la communication*

En nous référant à l'évolution des stades communicationnels proposée par Bates, nous souhaitons montrer que la séance-pivot a marqué un changement de stade chez les enfants concernés par notre étude.

- a) Les enfants évoluent dans leur envie de communiquer : vers une attitude non verbale davantage tournée vers l'autre (M. /E. /L.)

Au départ, les trois enfants se situaient au niveau du premier stade communicationnel dit « perlocutoire », réalisant que leurs actions provoquaient des réactions chez autrui, réactions qu'ils commençaient donc à anticiper.

En effet, lors de la première séance avec M., le regard de la petite fille dans notre direction nous a montré qu'elle se rendait compte que l'adulte réagissait à ses actions en les verbalisant ou en les imitant. E., quant à lui, empilait des objets lors de la première séance. Et après nous avoir entendues verbaliser avec étonnement le résultat de son action (« oh le chat est caché dans la maison ! »), E. s'est mis à répéter l'action et à sourire dans l'anticipation de notre réaction.

La première séance réalisée avec L. ne permet pas d'analyser l'anticipation de nos réactions chez cette petite fille. Cependant, L. était capable d'être en attention conjointe avec nous lorsque nous lui parlions.

Lors de la séance-pivot, les enfants sont passés dans le second stade qualifié d' « illocutoire », mettant en place des comportements non verbaux intentionnels, marquant l'envie d'attirer l'attention de l'adulte et d'échanger avec lui.

M. cherchait à attirer notre attention sur son travail par un regard et un arrêt systématique avant d'agir, répétant ensuite de manière à reproduire l'effet de surprise.

Concernant E., une volonté similaire de surprendre l'adulte est apparue lors de cette séance-pivot. En cachant des pingouins sous la table à notre insu, E. était indéniablement dans une intention communicative envers nous.

L., elle aussi, était de plus en plus en recherche de notre réaction, répétant ses actions et regardant l'adulte après avoir agi en souriant voire en riant.

- b) Les enfants évoluent dans leur manière de communiquer : d'une communication non verbale (M. /E. /L.) à une communication multimodale (M. /E.)

Cet intérêt grandissant pour agir et interagir avec autrui a continué à se développer chez deux des enfants, les dirigeant à moyen terme vers le dernier stade, dit « locutionnaire » dans lequel

les moyens de communication non verbaux sont délaissés au profit de moyens verbaux. C'est ce que nous avons pu constater chez M. et E., contrairement à L., en comparant la proportion occupée par chaque type de conduites (manuelles / verbale / non verbales) lors de la dernière séance.²³

Il s'agit bien là d'un des objectifs principaux de la prise en charge orthophonique de ces enfants ; il est question de les aider à entrer dans une communication non verbale en l'absence de communication verbale, pour ensuite mettre cette communication non verbale au service du verbal.

2.4. Conclusion partielle

De manière générale, les résultats de cette étude ont montré une évolution positive des compétences interactionnelles et langagières des enfants. L'accueil de leurs préoccupations cognitives et l'ajustement proposé autour de celles-ci ont permis d'impulser leur développement cognitif et par extension leur appétence à interagir. La démarche orthophonique d'ajustement protologique et langagier est donc une piste intéressante à exploiter avec des enfants présentant une inhibition langagière de type mutisme sélectif.

Cependant, les enfants n'ont pas évolué de manière similaire à l'issue de l'étude, et cette hétérogénéité est tout aussi intéressante à considérer. En effet, plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer cette différence, en voici nos interprétations : les différences d'évolution entre les enfants durant cette période d'expérimentation pourraient tout d'abord s'expliquer par une variabilité interindividuelle en terme de développement, chaque enfant ayant son propre rythme d'évolution ; elles pourraient également se justifier par la qualité potentiellement variable de l'ajustement protologique et langagier que nous avons proposé à chaque enfant ; pour finir, elles pourraient être liées à un manque de disponibilité de certains enfants sous-tendu par des difficultés sortant de notre champ de compétences, nécessitant alors la mise en place d'une démarche thérapeutique complémentaire et notamment psychologique.

²³ Cf. Annexe 3

Avec des enfants présentant une inhibition langagière, la notion de plaisir partagé nous a semblée essentielle. L'envie que l'enfant découvre au fil des séances, autour du partage de ses expériences et du « jeu » avec l'autre lui permet de développer des attentes pour ce qui est de la communication. C'est l'envie de développer ces nouveaux échanges qui impulse l'appétence à la communication chez ces enfants. L'interaction, essentiellement non verbale au départ, peut ensuite évoluer vers du verbal, dans un climat de plaisir réciproque.

La rééducation orthophonique, et notamment l'étayage proposé dans cette situation d'interaction privilégiée, fournit alors à ces enfants des conditions d'étayage qui leur permettent de construire la certitude que leur parole est à la fois « entendable, imitable, travaillable... pour entrer dans l'interlocution », mais aussi « écrivable... pour entrer dans l'écrit »²⁴.

²⁴ Propos extraits d'interventions de Mme MOREL

DISCUSSION

1. Validation des hypothèses initiales

En regard des résultats obtenus lors de cette étude, nous allons vérifier les hypothèses formulées au début de notre projet de recherche.

Hypothèse n°1

La reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant découlerait d'une démarche adaptée en termes d'observation et d'ajustement (non verbal, langagier, protologique) de l'orthophoniste.

Cette étude nous a permis d'observer que les enfants, bien que capables de réaliser les activités qui leur sont proposées par l'orthophoniste, ne mettent pas de sens sur ce qu'ils font si cela n'est pas en accord avec leurs préoccupations cognitives. C'est l'analyse de ce qu'ils faisaient de leurs mains au cours de ces situations de décrochage (E. avec l'activité de construction topologique/ L. avec la création d'album) ou lorsqu'on les replaçait dans une situation moins contrainte (L. avec les balles) qui nous a permis de comprendre ce qui suscitait leur intérêt (E. = organiser des objets spatialement/ L. = mettre des objets sur la tête).

Si le matériel proposé par l'orthophoniste ne permet pas à l'enfant de s'épanouir et de produire des conduites spontanées, c'est qu'il n'est probablement pas en accord avec sa quête de sens ; il convient de réajuster notre démarche d'observation et d'analyse qui ne doit pas avoir situé l'intérêt cognitif de l'enfant au bon niveau, pour nous réajuster à ce dernier.

Notre première hypothèse, qui avançait l'idée que la reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant découlait d'une démarche d'observation et d'ajustement adaptée de la part de l'orthophoniste, est confirmée par nos résultats.

Hypothèse n°2

La reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant serait l'objectif premier à atteindre, permettant au professionnel de développer une rééducation marquée par un avant/après dans les conduites de l'enfant et laissant apparaître sa capacité de s'approprier les objets, les situations et le langage.

A travers cette étude, nous avons mis en avant un changement dans le comportement de tous les enfants lors de la séance-pivot.

Les trois enfants ont réalisé des manipulations (juxtaposition d'actions ou d'objets pour M. et E./ réitération d'actions simples pour L.) révélatrices de leurs préoccupations cognitives. Après avoir identifié l'intérêt cognitif de l'enfant, nous pouvions alors nous mettre « en attention conjointe de sa quête de sens » afin d'être en « accordage cognitif » avec lui. Nous proposons alors un étayage visant à « signifier à l'enfant que ses conduites (nous) intéress(ai)ent et (nous) rempliss(ai)ent de joie »²⁵, lui faisant part du plaisir que nous éprouvions à partager cet intérêt avec lui.

Cet accueil a provoqué un changement dans les conduites des trois enfants, dont l'attitude corporelle a semblé davantage tournée vers le monde. Les conduites de pré-communication, à savoir les échanges de regards et de sourires, ont augmenté de manière significative à partir de cette séance. Pouvant se centrer sur leurs propres questionnements, ces enfants ont développé une appétence autour du partage de leurs expériences et du « jeu » avec l'autre, nécessaire à leur entrée dans la rééducation.

L'identification des préoccupations cognitives de l'enfant donne ainsi un aperçu des représentations que ce dernier se fait du monde qui l'entoure. Son rapport aux objets influence son rapport au langage, ce qui explique la nécessité de partir de ce que l'enfant fait avec ses mains pour construire la rééducation. Nous avons constaté que tant que cet intérêt cognitif n'était pas identifié ou reconnu comme tel, l'enfant n'était pas en mesure de recevoir ce que nous pouvions lui proposer en matière de rééducation, parlant ou montrant à l'enfant des choses qui ne retenaient pas son attention et ne suscitaient aucune reproduction de sa part.

²⁵ MOREL L. (2007a) *L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement*. Jeu, langage et thérapies (46), p.53.

De ce fait, la reconnaissance de l'intérêt cognitif serait la condition sine qua non' pour que s'installe un espace d'attention partagée dans la rééducation orthophonique, conduisant à un investissement positif de l'enfant. Notre seconde hypothèse, qui postulait que la reconnaissance de l'intérêt cognitif était l'objectif premier de la prise en charge semble également validée par nos résultats, puisqu'elle fournit la clé pour comprendre le fonctionnement de l'enfant et donc pour savoir comment l'accrocher à la rééducation.

Hypothèse n°3 :

La reconnaissance de l'intérêt cognitif de l'enfant constituerait un moyen de viser d'autres objectifs rééducatifs, donnant le fil conducteur à suivre pour construire le plan thérapeutique de l'enfant.

Les résultats de cette étude ont montré une évolution positive des compétences pour deux des enfants. Le travail effectué autour de leurs préoccupations cognitives a permis un développement conjoint de quatre piliers, à savoir un développement cognitif, symbolique, langagier et communicationnel. Se détachant de l'immédiateté de la situation, ces deux enfants ont été capables de mettre en place des coordinations d'actions en se fixant des buts personnels. Dès lors, nous avons assisté à l'émergence d'interaction et de langage verbal spontané chez ces derniers. M. et E. ont grandi dans leur rapport au monde, ce qui les a amenés à envisager les relations entre les objets et leur a permis de se centrer sur le résultat de leurs actions. Le langage a alors pu prendre une valeur de partage autour de leurs expérimentés.

Concernant la troisième enfant, la démarche d'ajustement protologique et langagier a permis d'identifier ses préoccupations cognitives dans la répétition d'actions simples. Cependant, la comparaison des conduites initiales et finales de cette petite fille, tant sur le plan cognitif que sur le plan langagier, n'a pas montré d'évolution aussi rapide que pour les deux autres enfants. L. n'est parvenue à envisager les objets, tout au long de l'étude, uniquement comme des entités pouvant être agies mais pas encore mises en relation. Elle est restée centrée sur ses actions et sur la retrouvabilité de l'effet produit, ce qui ne lui a pas permis d'investir le langage comme porteur de ses expérimentés et donc de sa parole. Lors de l'achèvement de la phase d'expérimentation, l'attitude de L. était davantage tournée vers l'autre, mais ce n'est

que plus tard que cette enfant est parvenue à verbaliser volontairement, en voix normale et plus en voix chuchotée.

L'objectif de toute rééducation est d'aider l'enfant à surmonter ses difficultés, pouvant se situer à la fois au niveau de la communication, du langage oral, du langage écrit, du raisonnement...

Pour permettre à l'enfant d'être créateur de sa rééducation, nous avons compris qu'il était nécessaire de l'amener à s'installer dans une activité ludique « comme terrain de construction des invariants, comme temps d'exercice des activités cognitives fondamentales à l'émergence de la fonction symbolique »²⁶ ; l'objectif thérapeutique n'étant pas d'apprendre quelque chose de manière explicite à l'enfant, mais d'induire chez lui un travail de construction que nous ne pouvons faire à sa place. C'est pourquoi, nous confirmons notre dernière hypothèse qui avançait le fait que l'exploration de l'intérêt cognitif de l'enfant constitue un moyen de travail pour viser les objectifs thérapeutiques, bien que ces derniers n'aient pas été systématiquement atteints par tous les enfants durant le laps de temps dont nous disposions pour cette étude.

2. Critiques de l'étude et perspectives d'ouverture

Les résultats de cette étude, à visée microgénétique, doivent être considérés avec précaution puisque relatifs à une problématique d'inhibition assez spécifique dans chacun des cas présentés. De plus, la phase d'expérimentation a été conduite, pour deux des enfants, dans le cadre d'une prise en charge pré-existante, dont l'impact n'a pas pu être mesuré et intégré aux interprétations.

Par ailleurs, cette étude basée sur l'ajustement protologique et langagier a nécessité une immersion de notre part dans une démarche thérapeutique pour laquelle nos connaissances étaient seulement en cours de construction. La diversité du matériel utilisé et de l'étayage

²⁶ MOREL L. (2007b) *Invitation à l'observation du jeu de la main et des mots chez des enfants en difficultés avec le langage*. Rééducation orthophonique (231), p.270.

proposé a pu biaiser l'étude comparative des conduites mobilisées par chaque enfant. Par ailleurs, dans notre tentative d'objectiver les résultats, une part de subjectivité peut subsister.

Enfin, l'appréciation de l'évolution de la communication de ces enfants dans la vie quotidienne ne reposant que sur des données issues des propos rapportés par leurs parents, il serait intéressant de poursuivre cette étude en proposant une prise en charge de ces trois enfants en groupe, permettant alors d'apprécier les progrès de ces derniers non seulement en présence de l'interlocuteur privilégié que nous sommes devenus mais aussi dans des conditions similaires à celles de l'école notamment.

3. Apports personnels et professionnels de ce mémoire de recherche

Ce mémoire de recherche, plus que l'aboutissement d'un cursus scolaire, est le fruit d'un travail clinique dans lequel nous nous sommes investies tout au long de l'année, en tant que futures thérapeutes et plus seulement en tant qu'étudiantes.

Sur le plan professionnel, les réussites comme les difficultés ont été très enrichissantes pour notre pratique à venir, nous apprenant à nous poser des questions sur notre rôle d'orthophoniste et à construire notre intervention en appui sur nos connaissances théoriques certes, mais sans jamais négliger l'importance de notre sens clinique.

Le travail avec des enfants fortement inhibés nous a permis de prendre conscience de l'importance d'instaurer un climat de confiance et de plaisir partagé entre l'enfant et le professionnel, nécessitant de la part du thérapeute d'être vrai dans la relation et de se centrer sur les besoins du patient plus que sur des attentes extérieures à celui-ci.

Sur le plan personnel, nous ressortons grandies de ce mémoire de par les formidables rencontres que nous avons eu l'occasion de faire mais aussi grâce au processus de construction qu'un tel projet nécessite de mettre en place, nous ayant amenées à réaliser la valeur de nos qualités et à travailler sur le dépassement de nos faiblesses.

CONCLUSION

Au cours de cette recherche, nous avons tenté d'interroger l'importance de mobiliser un espace où l'intérêt cognitif de l'enfant inhibé est partagé dans la conduite d'une rééducation orthophonique, en vue de stimuler son appétence à l'interaction.

Pour cela, nous avons mené une quinzaine de séances de rééducation, basées sur une démarche d'ajustement protologique et langagier auprès de trois enfants suivis en cabinet libéral.

Après avoir développé les fondements théoriques qui ont appuyé notre réflexion, nous avons exposé notre protocole expérimental et présenté les résultats extraits de ce dernier. La présentation de l'évolution de chaque enfant est basée sur le croisement des conduites cognitives et des conduites communicationnelles recueillies pour chacun d'entre eux.

A travers ce travail de recherche, nous avons donc pu constater les liens existant entre développement cognitif et développement langagier chez l'enfant, et nous appuyer dessus pour construire notre démarche thérapeutique. Notre ajustement thérapeutique consistait alors à aller chercher l'enfant dans ses préoccupations cognitives de manière à l'accueillir dans l'interaction et le plaisir partagé, lui offrant ensuite les conditions nécessaires à partir de cet intérêt cognitif pour cheminer dans la construction de sa connaissance et dans son expérience du langage.

L'analyse détaillée de trois moments-clés, à savoir la séance initiale, la séance-pivot et la séance finale nous a conduites à préciser les conditions nécessaires à la reconnaissance de

l'intérêt cognitif de l'enfant, ainsi qu'à souligner son impact positif sur la rééducation et donc sur l'émergence d'une communication interactive chez ces enfants.

Grâce au travail d'ajustement protologique et langagier, notre pratique avec des enfants inhibés nous a amenés par ailleurs à reconsidérer nos attentes dans une visée davantage humaniste et altruiste, qui nous semble intéressante à développer plus largement en orthophonie.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J-C. (2014) *Psychologie de la communication*. Armand Colin.
- BLANCHEMAIN. E (2012) *Ajustement protologique et langagier: apports sur la triade symptomatique autistique étudiés sur un cas unique*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacités d'orthophoniste de l'Université Paris VI Pierre et Marie Curie.
- BODROVA E. & LEONG D.J.L. (2011) *Les outils de la pensée. L'approche Vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ
- BRUNER J. (1983) *Comment les enfants apprenent à parler*. Retz.
- DEVEVEY A, KUNZ L. (2013) *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations? Modes d'intervention*. De boeck Solal.
- GELLMAN-GARCON E. (2007) *Le mutisme sélectif chez l'enfant: un concept trans-nosographique*. *Revue de littérature et discussion psychopathologique*. La psychiatrie de l'enfant (50), 259-318.
- GUENICHE K. (2014) *Psychopathologie de l'enfant*. Armand Colin.
- HOUDE O, LEROUX G. (2013) *Psychologie du développement cognitif*. Presses Universitaires de France.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Editions de Minuit.
- LETURQUE C, MONNET E. (2014) *Proposition de l'ajustement protologique et langagier à deux enfants: effets sur la symptomatologie autistique?* Mémoire pour l'obtention du certificat de capacités d'orthophoniste de l'Université Paris VI Pierre et Marie Curie.
- MOREL L. (2005) *Favoriser le développement de conduites langagières chez les jeunes enfants déficients mentaux*. *Contraste* (22-23), 167-186.

- MOREL L. (2007a) *L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement*. Jeu, langage et thérapies (46), 51-68.
- MOREL L. (2007b) *Invitation à l'observation du jeu de la main et des mots chez des enfants en difficultés avec le langage*. Rééducation orthophonique (231), 255-271.
- MOREL L. (2013) *Le bilan ERLA: ouverture vers des questions concernant l'accès à la symbolisation et la construction du sens*. Rééducation orthophonique (255), 225-247.
- NADER-GROSBOIS N. (2006) *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*. De boeck.
- PITROU M, THIBAUT C. (2014) *Troubles du langage et de la communication*. Dunod.
- ROGERS C. (1969) *Liberté pour apprendre*. Dunod.
- SINCLAIR H, STAMBACK M, LEZINE I, RAYNA S & VERBA M. (1982) *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. Presses Universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire remis aux parents

POINT DE VUE DE LA FAMILLE

Questionnaire destiné aux parents

NOM :

PRENOM :

DATE DE NAISSANCE :

EN ORTHOPHONIE

Quelle attitude adopte votre enfant face aux séances d'orthophonie ?

- Il aime venir
- Il n'aime pas venir
- Il ne montre rien
- Il en parle avant la séance
- Il en parle après la séance
- Il en parle pendant la semaine
- Il n'en parle jamais

Avez-vous observé un changement d'attitude par rapport aux séances ?

- Non
- Oui
Lequel ?

Commentaires :

A LA MAISON

Quelles sont les habitudes de communication de votre enfant ?

- Il est bavard
- Il est réservé
- Il est curieux / pose des questions
- Cela dépend des moments
- Cela dépend des personnes qui sont avec lui

Pensez-vous que ses capacités d'autonomie se sont développées ?

- Non
- Oui

Quel rapport de communication entretient-il avec :

- Sa maman ?
- Son papa ?
- Sa fratrie ?
- Ses grands-parents ?

Avez-vous remarqué des changements dans sa manière de :

- **communiquer ?**

- Non
 - Oui
- Lesquels ?*

- **jouer ?**

- Non
 - Oui
- Lesquels ?*

- **manger ?**

- Non
 - Oui
- Lesquels ?*

Commentaires :

A L'ECOLE

Comment votre enfant investit-il l'école ?

- Il aime y aller
- Il a des appréhensions
- Il n'aime pas y aller

Son attitude a-t-elle changé/ évolué ?

- Non
 - Oui
- De quelle manière ?*

Ses capacités d'apprentissage ont-elles évolué ?

- Non
 - Oui
- De quelle manière ?*

Avez-vous eu des retours de la part de son enseignant(e) sur son comportement en classe?

Non

Oui

De quel ordre ?

Commentaires :

VOTRE RESENTI

Etes-vous satisfaits de la rééducation orthophonique de votre enfant ?

Etes-vous satisfaits de cet échange sur l'avancée de la rééducation (« point famille »)?

Selon vous, qu'apportent les séances d'orthophonie à votre enfant ?

Avez-vous des attentes particulières ?

Des questions ?

Des commentaires ?

**Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des données recueillies grâce
aux questionnaires remplis par les parents**

EN ORTHOPHONIE	M.	E.	L.	TOTAL
Aime venir	X		X	2
N'aime pas venir				0
Ne montre rien		X		1
En parle après la séance			X	1
N'en parle jamais		X		1
Changements positifs de l'attitude	X	X	X	3

A LA MAISON	M.	E.	L.	TOTAL
Bavard	X	X		2
Réservé			X	1
Curieux	X	X		2
Dépend des moments		X		1
Dépend des personnes		X	X	2
Progression de l'autonomie	X	X	X	3
Changements positifs de l'attitude :				
- Communication	X	X	X	3
- Jeux	X		X	2
- Alimentation	X			1

A L'ECOLE	M.	E.	L.	TOTAL
Aime y aller	X			1
N'aime pas y aller				0
A des appréhensions		X	X	2
Changements positifs de l'attitude	X	X	X	3
Progression des capacités d'apprentissage	X	X	X	3
Retour de l'enseignant				0

Annexe 3 : Transcription des dernières séances d'expérimentation

M. (20/02)_ Top Animaux (6 Animaux et leurs 6 maisons respectives)

Légende :

- Actions
- Langage sonorisé / Langage chuchoté
Non-verbal

Sort la 1^{ère} maison

« La maison de la poule ; ah je l'avais pas vue la maison de la poule. » (pointage)
« Tu ne l'avais pas vue, tu as raison, elle était restée coincée dans une autre maison. »
« Elle était coincée dans une autre maison. » (sourire)

Continue à désemboiter les maisons + les aligne et les range par ordre croissant

« Là c'est la maison du renard,
C'est la maison du lapin. » (à voix basse)
La pose à l'envers (regarde l'adulte)
« Voilà elle est à l'endroit !
Oh non elle est à l'envers ! » en la retournant
« Oh elle est à l'envers ; elle s'est retournée ? Il y a peut-être eu trop de vent, le vent a soufflé et retourné la maison. » (regarde l'adulte, puis la maison puis sourit)

Continue à ranger les maisons

« La maison du cochon. »
« Et le grande, la plus grande, de la vache. »
« Oh c'est celle-là la plus grande, c'est celle de la vache. »
« Oui c'est la plus grande. »
« Ouah tu les as toutes alignées ! » (sourit toute fière d'elle)

« La poule elle va rentrer dans sa maison. » (sourire)
« Le lapin il est aussi dans sa maison,
le chien aussi
le cochon,
la vache. » en mettant chaque animal dans la maison correspondante

« Après...
Ils ont dormi, après ils sortent. » en retirant chaque animal de sa maison
« Tout le monde a dormi ? »
« Oui sauf les autres. » (pointage)
« Sauf qui ? »
« Sauf le cochon et la vache. »
« Ah bon les deux-là n'ont pas fini de dormir ?! »
« Non. » (sourire)

« Et le cochon voilà qu'il est réveillé. » en sortant le cochon

« Ah !! »

« La vache elle est trop fatiguée. »

« Eh bien dis donc, elle a beaucoup besoin de dormir. »

Sort la vache précipitamment

« Ah ça y est la voilà ! » (sourire)

« Ils vont jouer à rentrer dans la maison de eux. » (pointage)

« Ils changent de maison ? »

« Oui ils changent de maison. » et permute les animaux

« Ça c'est intéressant ! »

(pointage) « Là c'est le renard, la poule, le renard, le lapin, le chien, le cochon...

Et la vache (main sur la tête pendant qu'elle réfléchit) elle rentre dans sa maison parce qu'elle est trop grande. »

« Ah, la vache est obligée de rester dans sa maison ! »

« Oui »

« Mince, elle peut pas rentrer là » (en pointant une maison)

« Attends je vais essayer ! » (sourire) en prenant la vache

Enlève le chien de sa maison et essaye d'y mettre la vache (ECHEC)

« Oh non pas trop ! »

« Pas trop ? Pourquoi ? »

« Parce qu'elle est trop grande. »

« Et dans celle-là, elle peut rentrer ? (en pointant une autre maison) »

« Attends je vais essayer. » (sourire)

Inverse la vache et la poule (ECHEC)

« Non. » (sourire) « Elle est trop petite. »

« La maison est trop petite ? »

« Oui. »

« Ah d'accord »

« Peut-être elle va rentrer là-dedans ! » (sourire)

Puis essaie dans la maison du lapin (ECHEC) « Non »

Puis essaie dans celle du renard (ECHEC) « Non »

« Eh ! Elle a pas essayé celle-là, celle du cochon ! » (sourire)

Puis essaie dans la maison du cochon (ECHEC)

« Elle rentre pas, eh bah elle va rester dans sa maison. » (sourire++)

« D'accord, elle retourne dans sa maison à elle, c'est la seule dans laquelle elle rentre. »

IDEM avec la poule qu'elle rentre dans chaque maison l'une après l'autre (REUSSITE)

« Oui... oui... et oui... et encore oui. » (sourire)

Réessaie la vache dans chaque maison

« Non ... non... non... »

« Elle veut rentrer. »

« Elle veut rentrer dans cette maison, est-ce qu'elle passe ? »

« Elle arrive pas à rentrer, elle est trop petite. » (sourire)

« Non elle est trop grande ! »

« Non, trop petite !! » (en regardant l'adulte)

« Qu'est-ce qui est trop petite ? »

« Cette maison ! »

« Ah regarde son lait » (pointage)

« Oui ce sont les pis de la vache, c'est de là que sort le lait, tu as raison. »

« Je sais, hier à la télé j'ai vu ça, j'ai vu la vache, y avait une vache à la télé » (regarde l'adulte)

(sourire) « Et y avait même un singe, il était sur elle, sur l'oreille »

« Un singe sur l'oreille ? +étonnement »

(rire)

« Et y avait même euh... (regard sur le côté puis vers l'adulte) un mouton il allait sur l'oreille, et une poule sur le dos. »

« Un mouton ? + étonnement »

« Oui il allait sur l'oreille. » (sourire)

« Et y avait même un cochon, il allait, il a mordu la queue. »

(éclats de rire)

E. (27/02)_ Top Animaux (6 Animaux et leurs 6 maisons respectives)

Légende :

- Actions
- Langage sonorisé / Langage chuchoté
- Non-verbal

Associe animal/ maison + les organise en ligne et par ordre croissant

Problème : il y a une maison pour la vache mais pas de vache

(regarde tous les animaux puis les maisons : air interrogatif)

« Qu'est-ce qu'il t'arrive ? »

« La vache ? » en cherchant partout

« Ah oui, c'est vrai il manque la vache, comme on ne la trouve plus, on a pris le poisson à la place, est-ce que ça te va si on fait comme ça ? »

(sourire + regard vers adulte + « oui » de la tête)

Repren son organisation d'objets jusqu'à avoir associé animal-maison et avoir aligné par ordre croissant les maisons

« C'est bon tout le monde est dans sa maison ? »

(regard vers objets + sourire et « non » de la tête) tout en changeant des animaux de place, le plus discrètement possible pour que l'adulte ne voit pas

(regards furtifs vers adulte à chaque changement pour contrôler)

L'adulte fait semblant d'être occupé à autre chose

« C'est bon !! » (sourire + regard vers adulte)

« C'est bon ? »

(« oui » de la tête)

« Tout le monde est rentré dans sa maison ? »

(« oui » de la tête + sourire + regard vers adulte)

« Trouver le chat ! »

« Tu veux que je trouve le chat ? »

(« oui » de la tête)

« Ah d'accord ! Le chat n'est pas dans sa maison ? Il est allé voir un copain ? »

(« Oui » de la tête + sourire++)

« Alors il faut que je devine... Est-ce que le chat... »

(regard alterne entre adulte et objets)

« ...est allé rendre visite au chien ? Dans la maison bleue ? »

(sourire) avant de soulever la maison bleue

« Eh bah non ! »

« Ah non, alors est-ce qu'il est allé voir le cochon ? Dans la maison rouge ? »

« Non » (sourire) en soulevant

« Est-ce qu'il est allé voir le poisson dans la grande maison ? »

Soulève (sourire)

« Est-ce qu'il est allé voir son voisin dans la maison rose ? »

(regard vers adulte) puis soulève « Eh oui » (sourire)

« Ah il a piqué la place du lapin, d'accord !! »

« C'est à toi » en poussant les maisons en direction de l'adulte (sourire)

« D'accord, à mon tour ! »

(regard vers adulte qui installe les objets + sourire pendant qu'il attend)

L'adulte change tous les animaux de place, sans que l'enfant ne puisse voir

« Et voilà, tout le monde est rentré dans une maison ! »

« Alors... je cherche le cochon ! » (pointage image du cochon sur la maison + regard vers adulte)

« Tu cherches le cochon ok »

(« oui » de la tête)

« Alors à ton avis, il est où ? »

« Dans la maison à lui (=sa maison) ? » (pointage + sourire)

Alors, est-ce qu'il est dans sa maison le cochon ? » L'adulte soulève « Eh non, il est sorti voir un copain »

(Pointage autre maison + regard vers adulte)

« Dans la maison du lapin tu crois ? » L'adulte soulève « Attention... »

(sourire)

« Ah oui !! »

(sourire ++)

« T'as trouvé vite dis donc !! »

Reprend les objets et les réinstalle devant lui (pas dans l'ordre croissant = organisation spatiale n'est plus sa préoccupation)

Place les animaux puis lève les mains en l'air « C'est bon ! » (regard vers adulte + sourire)

« C'est bon tout le monde est caché ? »

(« Oui » de la tête)

« Moi je veux tous les trouver !! »

« Non ! »

« Si, tous, tous, tous »

(sourire++)

« Est-ce que la poule est allée dans la grande maison ? » +pointage

(sourire) en soulevant

« Ah oui !! Elle est même avec des copains, j'ai déjà trouvé la poule, le chat, le lapin et le cochon, j'ai de la chance. Il ne reste plus que... »

« Trouver le chien et le poisson » (regard vers les maisons restantes)

« Alors je vais chercher le chien déjà ! Est-ce qu'il est allé dans la maison rose ? »

« Eh bah non ! » en soulevant

« Ah, il y a le poisson par contre, maintenant je sais qu'il est là le poisson!

Alors je dois trouver le chien, c'est ça ? »

« Le chien ?! » (« oui » de la tête)

« Je pense qu'il est dans la maison de la poule. »

Prend la maison et la secoue « Mais non !! » (sourire)

« Dans la maison du chat ? »

« Celle-ci ? » (pointage)

« Non c'est celle-ci ! » + pointage

« Ah oui !! » en soulevant(sourire)

« Ah il était allé chez le chat ! Je les ai tous trouvés ! »

Modifie tout

« C'est bon ! » (sourire)

« La poule déjà... Est-ce qu'elle est restée dans sa maison ? »

Soulève (sourire + regard) « Eh bah non ! »

« Oh !! »

« Tout le monde » (sourire + regard vers grande maison)

« Qu'est-ce qu'il y a ? »

« Tout le monde dans la maison là ! » (pointage + sourire)

« Oh tu me donnes la réponse ? »

Soulève pour découvrir tous les animaux. (sourire)

« Oh tout le monde était caché là, d'accord !! »

(sourire)

« A toi !

Peut-être cacher tout... » (pointage même maison)

« Ah oui je vais essayer de les cacher tous ensemble. »

« Là ? » (pointage même maison)

« Là, tu as déjà essayé. Tu crois qu'on peut les cacher tous ailleurs ? »

« Là ? » (pointage autre maison)

« Tu crois qu'on peut ? »

« Ouais »

L'adulte les met tous dedans « Ah oui !! »

« Tu veux essayer toi ? »

Retourne les objets vers lui.

« Bah là aussi pense ! »

« Tu crois ? »

« Va essayer »

« Tu vas essayer, bah oui il faut vérifier. »

« Crois que là ça rentre pas » en poussant tous les animaux dedans

« Alors est-ce que tout le monde rentre ? »

« Oui, peut-être... »

Oui !! Regarde ! » (sourire)

« Ah tout le monde est rentré ! »

« Oui » (sourire)

« Alors dans la maison du cochon ? » puis met les animaux dedans

« Oui regarde ! » en tournant la maison vers adulte (sourire)

« La maison du chat, peut-être ça rentre... » puis met les animaux dedans

« Ah peut-être qu'ils rentrent dans la maison du chat. »

« Peut-être »

Ouah c'est dur... »

Eh bah non ! » (regard vers adulte + sourire)

« Parce que elle est toute petite. »

« Ah oui elle est trop petite tu as raison. »

Alors... la maison de la vache ils peuvent tous rentrer dedans ! » + l'écarte légèrement des autres

Sépare alors l'ensemble des maisons en 2 sous-groupes

« Aussi ça, aussi ça, aussi ça » en mettant certaines maisons avec celle de la vache

« Pas ça ! » en mettant les 2 plus petites maisons de côté (sourire)

« Ah d'accord ! »

L. (27/02)_ Bouchons et boules de coton

Légende :

- Actions
- Langage sonorisé / Langage chuchoté
- Non-verbal

Prend un bouchon bleu dans la caisse et le pose,
prend un autre bouchon identique et le pose à côté,
prend un autre bouchon identique et le pose à côté. (main D)
Réajuste les bouchons (des 2 mains)
Prend un autre et le pose à côté
+ encore 1 +encore 1
Remue dans caisse
+ encore 1 identique (sourire)
(regard vers adulte + sourire)
+ encore 1 identique
« Ouah tu mets tous les gros bouchons bleus ! »
+ 1 autre + 1 autre + 1 autre (sourire) + 1 autre + 1 autre
« Tu veux que je fasse aussi de mon côté ? »
(« hmm » + « oui » de la tête)
« D'accord »
+ 1 autre + 1 autre + 1 autre
Remue dans caisse, remue encore... (plus de bouchons bleus)
Prend un autre type de bouchon et continue
Prend 2 autres petits bouchons, se penche en avant pour les poser (car loin d'elle)
(« ffff » de soupir + fait pendre sa langue)
(rire)
« Eh bah c'est difficile d'aller jusque de mon côté !
Je peux t'aider... »
Continue à poser des bouchons
« Non tu préfères faire toute seule. »
Recommence une 2^{ème} ligne de bouchons depuis son côté (sorte de circuit)
=alterne tout type de bouchon (2 mains)
S'arrête, écarte ses mains
(regard vers lignes de bouchon)
(regard vers adulte + éclats de rire)
« Qu'est-ce qui se passe ? »
(rire)
« Qu'est-ce qui te fait rire ? »
(éclats de rire) et continue
+1 +1 +1 +1 +1 +1...
(regard vers adulte + rire)
Continue
+1 +1 (rire) +1
Intercalle un bouchon dans la 1^{ère} ligne
Remue dans la caisse ++
Prend et pose un dernier bouchon

S'affale dans le siège, pose sa main sur son ventre et
 (« ffff ffff ffff » de soupir + sourire + regard vers adulte)
 « Eh bin dis donc c'était fatigant ! »
 (« oui » de la tête)
 « Ça demandait beaucoup d'effort alors !! »
 (sourire)
 « C'est fini ? »
 (« oui » de la tête) en relevant les mains
 « OK, super !!
 Et qu'est-ce qu'on doit faire maintenant ? Il faut que tu m'expliques. »
 « On va souffler dessus. »
 (reformulation à l'écrit en parallèle)
 « On doit souffler dessus... souffler sur quoi ? »
 « Sur les mousses. » (regard vers sac de coton)
 « C'est ça que tu appelles les mousses ? » +pointage
 (« oui » de la tête)
 « D'accord.
 On souffle sur une boule... »
 (« oui » de la tête)
 « Et après... et après on en prend une autre. »
 « On souffle sur la boule de coton... »
 « Sans toucher les bouchons !! » (sourire ++ en regardant adulte qui écrit)

(rire + regard vers sac de coton)
 Prend une boule dans le sac
 (regard vers adulte qui en prend également une)
 La compacte,
 La pose entre les 2 lignes,
 Et souffle. (la boule touche les bouchons)
 « Ah !! »
 (regard vers adulte + rire)
 « Ça a touché les bouchons ! »
 (rire++ et « oui » de la tête)
 « Tu réessaies ? Ça a l'air difficile dis donc ! »
 (sourire)
 Repositionne sa boule,
 Et souffle plus doucement. (la boule touche les bouchons)
 (regard vers adulte + rire)
 « Oh !! Encore une fois ça a touché les bouchons ! »
 Ecarte légèrement les 2 lignes
 « Ah oui tu as raison, tu peux agrandir un peu. »
 Pose la boule,
 Souffle tout doucement,
 Souffle plus fort. (la boule touche les bouchons)
 (éclats de rire + regard vers adulte)
 « Oh elle est allée trop vite !! Elle est allée jusqu'aux bouchons ! »
 Repositionne sa boule,
 Souffle,
 Souffle,
 Essaie encore de souffler (mais la boule ne bouge pas)

(rire + regard)

« J'essaie aussi de mon côté ? »

(« oui » de la tête + rire)

S'apprête à souffler...

« Alors je vais voir si j'y arrive, mais ça a l'air difficile ton jeu !! »

« Ouais » (éclats de rire)

Continue à faire avancer sa boule jusqu'à ce qu'elle rencontre celle de l'adulte (*passage trop étroit pour les 2*)

« Ah ! Comment on fait là ? »

(éclats de rire)

Prend la boule et la fait passer au-dessus de l'autre

« Ah bon !! »

(éclats de rire + regard vers adulte)

« Elle saute, ah c'est une boule de coton sauteuse !! »

(« hmm » d'acquiescement + rire)

Fin de séance :

Quand l'adulte lui explique que ça va être l'heure de partir, elle prend immédiatement les bouchons et les range tous dans la caisse.

Reformulation autour de la séance :

- Aujourd'hui : « On a joué aux boulettes » (rire sans s'arrêter)
- Ce que tu as préféré : « Rigoler ! (rire) Et souffler sur les boulettes. Les boulettes elles arrêtaient pas de toucher les bouchons. »
- La prochaine fois : « la même chose, jouer aux boulettes ! » (rire)

L'INTÉRÊT COGNITIF DE L'ENFANT INHIBÉ COMME TREMLIN A L'ÉMERGENCE D'UNE COMMUNICATION INTERACTIVE

Mutisme sélectif - « Ajustement protologique et langagier » - Intérêt cognitif - Appétence - Interaction - Langage

Pour des raisons physiologiques, développementales ou socio-affectives, l'accès à la communication et au langage dans sa dimension symbolique peut être entravé chez certains enfants. Des travaux précédemment réalisés ont montré la pertinence d'une démarche dite d'« ajustement protologique et langagier » donnant les conditions nécessaires à l'enfant pour exercer cette dimension du langage.

En proposant durant six mois cette approche thérapeutique à trois enfants présentant une forme d'inhibition langagière de type mutisme sélectif, nous avons souhaité comprendre comment le fonctionnement cognitif peut faire tremplin au fonctionnement langagier au sein-même d'une rééducation adaptée à chaque enfant.

Cette recherche clinique a permis de rendre compte du caractère déterminant de l'intérêt cognitif de ces enfants, symbolisant la porte d'entrée à une rééducation dans laquelle ils ont pu mettre en place leur espace à penser et donc s'inscrire comme acteurs. L'accueil de leurs préoccupations cognitives a donné à ces enfants les moyens de développer leur envie de signifier leurs expériences et faire naître leur besoin d'interagir avec autrui, favorisant ainsi une attitude corporelle davantage tournée vers le monde et, pour deux d'entre eux, une expression verbale spontanée.

L'ajustement et le réajustement perpétuels du thérapeute sont donc déterminants pour l'avancée de l'enfant qui doit se sentir accueilli dans ses préoccupations cognitives et être accompagné dans ses découvertes. Toutefois, il ne faut pas négliger l'influence de facteurs externes, notamment psycho-affectifs, qui entravent l'investissement de la rééducation par certains de ces enfants, nécessitant alors la mise en place de démarches thérapeutiques complémentaires.

Notre intérêt, en qualité d'orthophoniste, sera donc d'affiner constamment notre analyse et de proposer un ajustement protologique et langagier adapté, fournissant les conditions nécessaires à l'enfant pour développer une appétence à la communication.

INHIBITED CHILD'S COGNITIVE CONCERNS SYMBOLISING A TRESHOLD TO INTERACTIVE COMMUNICATION

Selective mutism - « Protological and language adjustment » - Cognitive concerns - Appetence - Interaction - Language

For physiological, developmental, and emotional reasons, the access to communication and language in its symbolic aspect might be hindered for some children. Previous studies have shown the relevance of the so-called « protological and language adjustment » approach, which provides the necessary conditions for them to develop this language dimension.

By setting up this therapeutic method for six months with three children showing a type of language inhibition such as selective mutism, we have tried to understand how the cognitive functioning could be used as a stepping stone, to the language functioning, within a rehabilitation appropriated to each child.

This clinical research emphasized the importance of these children's cognitive concerns, symbolising a threshold to a rehabilitation in which they have been able to establish a room for their thoughts so that they could become actors. The attention given to their cognitive concerns enabled the children to express their experiences, and gave them the desire to interact, thus encouraging a physical attitude more attuned to the world, and for two of them, a spontaneous verbal expression.

The constant adjustment and readjustment of the therapist represent a stake for the child's recovery, who must feel welcomed in his or her cognitive concerns and be supported in his findings. Nevertheless, external factors mustn't be neglected, in particular the psycho-affective ones, which may affect the child's involvement into the rehabilitation process, requiring the implementation of complementary therapeutical approaches.

As a result, our roles as speech and language therapists, consist in a constant refinement of our analysis, as well as a protological and language adjustment, providing the necessary conditions which are fundamental for the child to develop his or her communication appentence.