A la découverte du langage par le développement du jeu

Galli Cornali Sandra

Cabinet de logopédie
sandra.galli@swissonline.ch

In diesem Atelier zeigen wir den Ablauf einer logopädischen Therapie bei einem Kind, dessen logopädische Intervention eben erst begonnen hat. Die Eltern eines dreijährigen Kindes kontaktieren auf Anraten einer Bekannten eine Logopädin, weil ihr Kind noch nicht spricht. Wir beobachten in Videos, wie sich das Symbolspiel in der Interaktion entwickelt, wir können feststellen, wie das Kind allmählich die Funktion der Sprache entdeckt. So kann sich das Kind eine zuverlässige Vorstellung aufbauen, was sich auf das Denken auswirkt.

Die Therapie basiert auf einer konstruktiven und interaktiven Methode und baut auf die therapeutischen Ansätze von Dr. Barbara Zollinger (Zentrum für kleine Kinder in Winterthur) auf.

Mittels den klinischen Beobachtungen und des theoretischen Wissens zeigen wir den therapeutischen Prozess auf, mit dessen Hilfe das Kind von einem unverständlichen Lautieren zu einer verständlichen und bedeutungstragenden Sprache kommt.

1. Préambule

Dans le cadre de notre pratique de logopédiste clinicienne exerçant en cabinet indépendant, nous rencontrons entre autres de jeunes enfants qui présentent des retards importants dans le développement du langage. Lorsqu'ils consultent, ceux-ci ne parlent pas ou très peu. Ils communiquent par gestes et bruitages. Vers deux ans et demi ou trois ans, ces enfants réalisent que leurs gestes et leurs quelques mots ne leur permettent plus d'être automatiquement compris, en particulier lorsqu'ils côtoient des personnes de l'entourage extérieur. Ils se mettent alors en colère, sont insatisfaits et leur comportement devient de plus en plus difficile. C'est généralement à ce moment-là que les parents s'inquiètent et téléphonent pour prendre un rendez-vous.

Par cette présentation, nous souhaitons mettre en lumière le déroulement du processus thérapeutique utilisé avec un enfant de trois ans. Nous tâcherons de montrer comment ce travail lui a donné l'occasion de passer de l'emploi d'une parole sans sens à l'utilisation d'un langage capable d'alimenter les échanges avec les autres, un langage au service de sa pensée et de ses émotions.

2. Cadre théorique général

La perspective théorique sur laquelle nous allons nous baser part du principe que le développement de la pensée et celui du langage sont liés (Piaget, 1945) et que les acquisitions langagières se font dans et par l'interaction avec l'adulte (Vygotsky, 1997; Bruner, 1987). De ce fait, pour comprendre le développement du langage, il est nécessaire de comprendre le développement de la représentation et des compétences symboliques chez l'enfant. Nous allons ainsi nous intéresser à comment l'enfant joue avec les objets et donc à la relation "je – objets". En parallèle, l'enfant va développer des capacités communicatives qui viseront à transformer la pensée de l'autre, ce qu'il fera par le développement de son individuation (Mahler, 1979). Découvrir le langage est en conséquence être capable de combiner ces deux processus. Comme le résume Veneziano (2000), l'enfant est alors capable de "coordonner dans un même acte communicatif les comportements dirigés vers une personne – gestes et regards – et les actions dirigées vers un objet" (p. 233). L'apparition du pointage, vers un an, est le point culminant de cette découverte (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002).

Par souci de clarté, nous exposerons séparément le développement de la représentation et celui de l'individuation, mais il est clair que ces deux processus sont intimement liés et interdépendants.

3. Le développement de l'individuation¹

Dès la naissance, le bébé pleure lorsqu'il ressent un malaise. La mère va alors attribuer une signification à cette situation: "Ah tu as encore faim!". Petit à petit, à force de répétition de ces routines, l'enfant découvre que lorsqu'il crie, il peut obtenir à manger et avoir ainsi une action sur sa mère. Plus tard, lorsqu'il est capable d'aller à quatre pattes, il peut réguler la distance d'avec sa mère. Il entame ainsi un processus de séparation qui va encore s'accroître avec le développement de la marche. Comme l'enfant s'intéresse aux objets des adultes (stéréo, livres, ...) les premiers conflits apparaissent. Le parent réagit ("non") et l'enfant comprend alors que ses intentions et celles de sa mère ou de son père ne sont pas les mêmes. Par cette confrontation, l'enfant découvre qu'il est un individu, un être humain particulier. A cette même période (12-18 mois), l'enfant va utiliser un doudou ou une patte comme objet transitionnel (Winnicott, 1975). Ce premier symbole substitutif de la mère va l'aider à gérer ses conflits et ses émotions. Quand il est fâché, l'enfant peut mordre ou lancer sa peluche au lieu de mordre ou de taper sa mère. Il peut aussi embrasser son doudou lorsque ses parents sont absents. Avec un

¹ Selon Zollinger (1995) et Zollinger & Walpen (2004)

enfant trop adapté par exemple, le conflit n'existe pas, donc le "non" n'est pas nécessaire et la parole non plus. Pour certains enfants avec handicap, il peut être difficile de s'opposer car dire "non" signifie se confronter à la réalité de son handicap.

Entre 18 et 24 mois, nous assistons au sommet de l'individuation. L'enfant est capable de se construire une image de lui-même. Les yeux des parents et de l'entourage fonctionnent comme un miroir dans lequel l'enfant va pouvoir se voir. Si l'enfant a un problème (handicap, crie beaucoup...) ou si les parents ne sont pas disponibles, le regard de l'adulte sur l'enfant reflètera le problème et l'enfant ne pourra alors pas se confronter à sa propre image car elle devient intolérable. Ainsi, la séparation d'avec la mère sera problématique.

Vers 24 à 30 mois, on observe chez l'enfant qui se développe bien le sourire de réussite ("smile of mastery") qui n'est pas un sourire social mais un sourire pour soi, pour se dire "ça j'ai bien fait". Il prend conscience de ses difficultés, peut se construire comme "je" et réussit à intégrer la présence d'un tiers. Certains enfants sont perfectionnistes et ont un seuil de satisfaction personnelle très haut qui peut parfois entraver leur développement car ils préféreront ne pas parler plutôt que de parler imparfaitement. Le pronom "je" est utilisé par l'enfant vers trois ans et c'est seulement plus tard que le "nous" est découvert.

En résumé, la capacité de séparation et le processus d'individuation sont largement en place dans le développement normal d'un enfant de trois ans, ce qui n'est de loin pas le cas, comme nous le verrons plus loin, chez Arthur.

4. Le développement de la représentation²

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enfant ne peut, avant 9 à 12 mois, s'intéresser en même temps à l'objet et à l'autre. Quand il voit l'autre, il lâche l'objet. Petit à petit, il apprend à coordonner ses mouvements et développe ses perceptions. Vers une année, la permanence de l'objet s'installe. L'enfant va découvrir alors de nouvelles possibilités de jeu: il peut mettre des objets dans des boîtes, les cacher; il peut transvaser, emboîter.... Souvent, la première phase de la thérapie commencera avec du matériel comme des bouteilles, des casseroles, de l'eau. Le corps humain est d'ailleurs aussi un récipient dans lequel on met quelque chose et duquel il ressort quelque chose. Certains enfants qui jettent tout sont des enfants qui ne peuvent rien garder, rien faire entrer. La grande découverte de cette période est la triangulation du regard. L'enfant peut regarder l'objet puis regarder l'autre et revenir à l'objet.

² Selon Zollinger (1995) et Zollinger & Walpen (2004)

Vers 12 à 18 mois, l'enfant effectue un jeu fonctionnel avec les objets. Par imitation directe, il sait ce qu'il faut faire avec les objets: avec un journal par exemple, on tourne les pages. L'action est étroitement liée à l'objet, elle est comme une qualité intrinsèque de l'objet et ne demande à l'enfant aucune capacité de représentation. Il est dans l'ici et maintenant. A ce moment-là, le résultat des actions que l'enfant fait ne l'intéresse pas. Par exemple, il peut prendre un feutre, dessiner quelque chose mais il ne prête pas attention à la trace qu'il a produite. Dans le jeu fonctionnel, l'action est au centre de l'activité. L'enfant aura alors besoin de refaire cent fois la même chose avant de pouvoir constater le résultat de son action. Certains enfants qui ne sont pas en mesure de voir le résultat de leur action peuvent développer des comportements hyperactifs et une certaine agressivité; ils sont frustrés car il n'y a jamais de résultats. D'autres choisissent la passivité car il n'y a aucun intérêt à découvrir le monde s'il n'y a pas de résultat!

Au moment où l'enfant peut voir le résultat de son action et y donner une signification (18 à 24 mois), il pourra se représenter les choses en liant l'objet ou la situation avec l'image qu'il a dans la tête. Par ces premières possibilités de représentation, un processus de décentration va pouvoir s'engager. L'enfant peut commencer à s'imaginer que, quand la marionnette avec laquelle il joue dit "non", c'est qu'elle n'a plus faim. Ces premières actions symboliques sont encore isolées à deux ans mais elles vont s'emboîter rapidement dans une forme linéaire (l'enfant donne à manger au bébé et une fois cette action terminée, celle-ci appelle une nouvelle action, comme par exemple mettre le bébé au lit). Ce n'est que vers 3 ans que l'enfant est capable de développer un jeu symbolique planifié dans lequel il a en tête le script qu'il veut jouer (Berney, 2005). Certains enfants peuvent aller vers l'armoire pour chercher une cuillère et revenir avec d'autres jouets. Ils ne peuvent garder en tête la représentation de ce qu'ils veulent jusqu'à ce qu'ils le trouvent.

Nous verrons plus loin qu'Arthur, bien qu'aillant déjà 3 ans, n'est de loin pas arrivé à ce stade de développement du jeu.

5. Présentation de la situation clinique

5.1 L'anamnèse

La maman d'Arthur me téléphone car son fils, qui aura bientôt 3 ans, ne dit que quelques mots. Elle m'informe au téléphone que, selon un naturopathe, ce serait dû à un blocage lié au déménagement de la famille alors qu'Arthur avait quinze mois.

Lors de l'anamnèse, il ressort un stress lors du 3^{ème} mois de grossesse ainsi que, à la naissance de l'enfant, l'opération du grand-père paternel qui souffre d'un cancer. Celui-ci décèdera d'ailleurs 9 mois plus tard. Le papa d'Arthur,

très proche de son père, souffre toujours de cette séparation dont il n'aime pas parler. Il regrette de n'avoir pas pu montrer à son père la maison qu'il a construite. Lorsque l'enfant a quinze mois, la famille déménage dans le même village et Arthur réagit très violemment à ce changement (crises de pleurs). Il refuse d'ailleurs toujours de passer à côté de l'ancienne maison pour rentrer chez lui.

Arthur est un enfant en bonne santé, qui n'a pas présenté de difficultés dans son développement psychomoteur. Il est, selon la maman, très indépendant, capable de jouer seul pendant une heure, contrairement à sa sœur aînée qui demandait beaucoup d'attention petite. Arthur est décrit comme un enfant "maniaque", qui aime tout ranger.

Arthur s'exprime par répétition de voyelles identiques (aaa ou eee). Les deux mots qu'il dit sont "maman" et "non".

Le papa est peu inquiet mais il avoue qu'il aimerait bien pouvoir communiquer avec son fils et que ses "eee" commencent à l'énervier. Il a l'impression d'avoir tout donné pour sa fille aînée et aimerait être plus souvent seul avec Arthur, ce qui est difficile car Arthur est très lié à sa maman.

Ces éléments anamnétiques nous éclairent sur le vécu de la famille dans les deux premières années de vie d'Arthur (maladie, deuil, déménagement). Nous faisons l'hypothèse que l'enfant a certainement connu des ruptures dans son processus d'individuation.

5.2 *Le bilan*

Les deux séances de bilan ont lieu en présence de la maman, au sein du cabinet de logopédie dans lequel je travaille.

5.2.1 Relation aux objets et jeux

Vignette clinique n° 1: 15:10:50 – 15:13:21 / Arthur (3 ;0 ans)

Jeu mère-enfant:

Avec la dînette, Arthur s'intéresse à remplir des récipients avec des billes et à les mettre dans le four. Il ne répond pas aux propositions de la maman de faire un gâteau ou des biscuits. Son développement se situe au stade du jeu fonctionnel et Arthur n'a alors pas accès au jeu symbolique. Quand un récipient est plein, il sourit, vocalise et regarde sa maman. Lorsque la maman lui pose une question ("et les deux (xxx) tu veux mettre comment là-dedans?"), il répond en regardant sa maman et en répétant le son "e" plusieurs fois, comme pour faire une phrase. L'intonation, les tours de parole, les regards sont présents mais le sens fait défaut.

Vignette clinique n° 2: 15:51:08 – 15:53:08 / Arthur (3 ;0 ans)

Jeu logopédiste-enfant en présence de la maman:

Lorsque l'adulte demande à Arthur de lui donner les ustensiles nécessaires pour manger, il s'exécute mais s'intéresse rapidement à faire des catégories en associant les ustensiles de même couleur puis de même forme. Il ne répond pas à la proposition de donner à manger au bébé. Arthur s'intéresse ainsi à grouper et dégroupier des objets. Le jeu symbolique en tant que tel ne prend pas sens pour lui.

Les autres observations effectuées lors de l'examen logopédique sont les suivantes.

5.2.2 Interaction et communication avec l'adulte

Arthur regarde l'adulte et rigole lorsqu'on lui propose une activité qui l'intéresse (memory sonore). Il regarde également son interlocuteur dans des jeux d'échange (ballons). Quand il ne réussit pas à faire quelque chose, il tend l'objet à l'adulte, la plupart du temps sans le regarder. Si l'adulte ne réagit pas à ses ébauches de demande, Arthur n'insiste pas: il abandonne ou se débrouille tout seul.

5.2.3 Langage

Production orale: Arthur fait quelques bruitages (chat, coq (coco), cheval et vache). Il s'exprime essentiellement par des "e" qu'il répète plus ou moins longtemps.

Compréhension orale: La compréhension est essentiellement situationnelle. Arthur est capable d'associer un mot à un dessin d'animal qu'il a sous les yeux.

5.2.4 Capacités perceptives

Les bruitages du memory sonore sont bien reconnus. La perception visuelle ne présente pas de particularités. L'association d'objets cachés perçus uniquement par le toucher et d'images n'est pas possible. La motricité fine est en revanche bien développée.

Au terme du bilan, je propose aux parents une prise en charge logopédique à raison d'une séance de cinquante minutes par semaine. La thérapie débute un mois après la fin du bilan.

5.3 *La prise en charge thérapeutique*

5.3.1 Quelques principes de base

Pour aider l'enfant dans l'organisation de sa communication verbale et non verbale, Danon-Boileau (2002, 2004) rappelle quelques principes simples.

Le premier principe consiste à laisser l'enfant s'organiser dans l'espace de la séance et choisir ce qu'il veut faire. L'adulte acceptant les propositions de l'enfant, celui-ci pourra faire l'expérience du fait qu'il est possible de se faire comprendre et que communiquer est une aventure qui vaut la peine d'être tentée.

Le deuxième principe est celui de la répétition. Le fait que les choses se déroulent de la même façon d'une séance à l'autre va permettre à l'enfant d'anticiper ce qui va se passer. Il est rassuré également sur le fait que l'adulte peut aussi savoir ce qui va suivre. Ainsi, dans le cadre de ces scénarios routiniers (Bruner, 1987), l'enfant devient un individu qui ne doute plus du fait que ses gestes sont des signes qui ont un sens pour le thérapeute.

Le troisième principe est un principe d'économie. Avec un enfant qui ne parle pas, nous évitons de le noyer dans un flot de paroles et cherchons à utiliser le langage d'une manière parcimonieuse et judicieuse, pour ponctuer ses actes et lui permettre d'identifier chacune de ses actions. Comme le dit Danon-Boileau (op.cit), "il faut (...) en dire peu, mais au bon moment" (p. 101). Zollinger (1999) précise encore l'importance de l'échange de regards dans la découverte de la présence du "tu" comme étant une personne qui peut agir, penser, connaître ou parler différemment à propos de tel objet ou de telle situation. Ainsi, si nous évitons de réaliser tout de suite ce que l'enfant désire, celui-ci nous regardera et, par une expression du visage accentuée (étonnement, sourire) ou par un énoncé dont l'intonation sera colorée ("Ah tu veux la bouteille?"), nous pourrons montrer à l'enfant ce que nous pensons ("je").

Le dernier principe consiste à introduire une légère variation, une perturbation calculée à l'intérieur du jeu répété. Nous cherchons, dans le cadre de la thérapie, à montrer à l'enfant que chaque action transforme la réalité. En effet, les enfants qui passent des heures à aligner des voitures ou à transvaser des billes d'un récipient à l'autre s'enferment dans des activités circulaires qui n'ont ni début ni fin. Comme le précise Zollinger (1999),

"le but de la thérapie consiste à amener l'enfant à élargir le champ de ses actions, afin de rendre claires les transformations sur la réalité et le fait que ses actions puissent revêtir (...) une signification" (p. 33).

Nous n'allons donc pas aider l'enfant dans ses actions, mais nous allons donner un sens à ses actions. Nous ne jouons pas pour l'enfant mais avec l'enfant.

5.3.2 Une séparation en douceur

Les premières séances, en présence de la maman, sont tumultueuses et j'espère après chaque rencontre que la maman tienne le coup! En effet, lors du second rendez-vous, Arthur se plaint de maux de ventre. Aucune activité ne l'intéresse (même pas les voitures!). La maman pense qu'il a peur car elle

lui a dit qu'il resterait peut-être un moment seul avec moi cette fois-ci. Les plaintes s'accroissant, Arthur et sa maman quittent le bureau avant la fin de la séance et l'enfant vomit son repas dans le couloir.

A la troisième séance, Arthur arrive en pleurant. Nous pouvons cependant jouer aux voitures et lorsque la séance se termine, Arthur fait une énorme crise parce que je refuse qu'il parte du bureau avec une petite voiture. A ce moment-là, je m'interroge sur une éventuelle indication de Guidance Interactive (Berney, 1992, 2003; Galli Cornali, 2003).

Lors du quatrième rendez-vous, je parle de la crise de la semaine précédente avec la maman qui me dit qu' "Arthur ne lui a plus fait ça depuis le déménagement". Nous jouons aux voitures et j'apporte deux éléments nouveaux: accident et appel du docteur. Le départ du bureau est facile et Arthur me dit au revoir de la main.

La semaine suivante, c'est le papa qui accompagne Arthur et qui observe la séance avec plaisir. Arthur choisit de découper du papier jaune et je propose que les petits bâtonnets obtenus deviennent des frites pour Nili (marionnette hippopotame). Arthur prend plaisir à nourrir Nili mais il insiste fortement lorsque la peluche ferme la bouche en disant "non, je n'ai plus faim". Le papa commente en faisant le lien avec ce qui se passe à la maison lors des repas: lorsqu'Arthur ne veut pas manger, ses parents le forcent. Dans le cadre de cette séance, Arthur découpe beaucoup, activité-type de séparation. A chaque fois, je propose un sens à son action: par exemple coller les bandes jaunes sur une feuille pour en faire un passage pour piétons. Arthur poursuit avec intérêt ces activités. Au moment de partir, le père dit qu'il va essayer de revenir et me demande s'il est nécessaire que la maman reste dans la pièce. Je différencie les interactions père-enfant et mère-enfant et rassure le papa en lui disant que les choses se feront quand Arthur et sa maman seront prêts.

Lors de la sixième séance, en présence de la maman, Arthur choisit de refaire à manger à Nili. Je propose de faire des petits pois avec la pâte à modeler et Arthur rejoue avec intérêt le gavage forcé de la peluche que je fais réagir par des oppositions à cette contrainte ("non, j'ai plus faim!"). Ensuite, nous jouons aux voitures. Je prends les pompiers et la dépanneuse et attend qu'Arthur me sollicite. Il effectue plusieurs accidents et me demande d'intervenir en pointant, en me regardant et en faisant semblant de téléphoner. A la fin de la séance, Arthur ne veut pas quitter le bureau et il pleure. La maman fait semblant de partir sans lui puis revient le chercher et doit finalement le porter. Je me dis alors que si la situation se reproduit, je proposerai à la maman d'éviter la terrible technique de l'abandon au profit d'un message rassurant (je ne veux pas partir sans toi).

5.3.3 Individuation et entrée dans le jeu symbolique

Dès la septième séance, je propose un nouveau setting: création d'un livre de vie en début de séance avec la maman et l'enfant puis jeu avec l'enfant pendant que la maman attend dans la salle d'attente (la porte du bureau restera entrouverte pendant plusieurs séances). En raison des événements vécus pendant les deux premières années de vie d'Arthur (cancer du grand-papa annoncé à la naissance, décès de celui-ci neuf mois plus tard, déménagement difficilement vécu à l'âge de 15 mois), l'objectif de ce travail est de mettre en mots les émotions éprouvées à ce moment-là par les parents et non verbalisées à l'époque à l'enfant.

Durant cette seconde phase, la maman observe des progrès à la maison. Arthur prend plus sa place par rapport à sa sœur, il dit "ma" (moi), commence à répéter des syllabes différenciées que sa sœur produit (tatata, tititi). Quelques semaines plus tard, la maman annonce qu'il a dit "tata" pour nommer sa tante et "gnagnagna" pour grand-maman.

Vignette clinique n° 3 / Arthur (3 ;6 ans)

A) 14:56:00 – 14:58:06

Nous jouons toujours avec les voitures mais les actions s'enrichissent. Nous utilisons maintenant le garage. Arthur cherche de plus en plus à avoir une action sur moi en me demandant, à l'aide de gestes et de vocalises, de faire tomber la dépanneuse dans le trou. J'effectue alors l'action proposée en ajoutant l'onomatopée associée généralement à ce genre d'événement: "aïe". Je le questionne ("qu'est-ce qu'il faut faire?") et lui fait des propositions (appeler le médecin) qu'il cautionne avec un signe de la tête. En tant que partenaire actif dans cette co-construction du jeu, mon rôle est ainsi d'accompagner l'enfant en associant le langage au geste.

B) 14:58:33 – 14:59:46

Je prends le rôle du docteur et propose d'utiliser le couvercle de la boîte pour faire un lit. J'ausculte le blessé et confirme "elle est bien cassée la jambe". Arthur prend alors l'initiative de donner un médicament au blessé. Sur le plan verbal, j'utilise à tort le "on", marque claire d'indifférenciation, qui montre ma difficulté dans cette interaction à être "je" en face de "tu".

C) 15:04:30 – 15:05:30

Arthur est face à un problème. Il ne réussit pas à monter l'élévateur du garage. Afin de ne pas anticiper ses besoins, je le laisse se débrouiller seul et commente "ça va pas!". J'attends alors un regard de sa part pour lui proposer mon aide. Par ce petit temps d'attente, je signifie à l'enfant qu'il est un interlocuteur à part entière, bien différent de moi-même, et qu'il a quelque chose à faire pour que je réagisse.

D) 15:07:37 – 15:10:50

Pour éviter de nouveaux accidents, je propose de fermer le trou dans lequel est tombée la dépanneuse. Je suggère des plaques en bois. Comme Arthur manifeste le problème qu'elles ne tiennent pas lorsque les voitures passent, je propose de les scotcher. J'interviens verbalement par des questions pour donner à l'enfant l'occasion de prendre sa place dans le dialogue. Arthur répond par des pointages que je mets en mots. Là encore, je profite de cette activité pour laisser l'enfant se débrouiller tout seul et différencie les rôles: "je" tiens le scotch et "tu" coupes. J'interprète toutes les productions d'Arthur qui me paraissent différenciées et proches d'un mot de notre langue (là, en haut). Lorsque je demande à Arthur "un grand ou un petit?", il répond "un an" que je reformule avec joie "un grand". A la fin de la séquence, la fermeture du trou est réalisée et j'exprime mon contentement ("super") pour la résolution de ce problème. Cet exemple montre comment, petit à petit, l'enfant découvre ce monde nouveau pour lui qu'est le langage.

Cette deuxième étape du traitement se termine pour Arthur par une semaine de vacances en famille puis par un entretien avec les parents. Ceux-ci observent chez leur fils des progrès dans l'autonomie. Il cherche à communiquer avec les autres enfants, est beaucoup moins collé à ses parents et commence à dessiner. Sur le plan du langage, Arthur s'est montré capable pendant les vacances de demander à boire en disant "coca" et il utilise beaucoup moins la répétition de voyelles identiques (aaa, eee). Les parents ont également décidé de l'inscrire à l'école maternelle qu'il fréquentera deux heures par semaine. Sur le plan logopédique, nous décidons de reprendre une nouvelle phase de traitement après la pause estivale avec un nouvel entretien prévu avant Noël.

5.3.4 Affirmation de soi et démarrage du langage

Après les vacances scolaires, je constate qu'Arthur a fait de grands progrès. Lors d'un voyage à Disneyland, la maman remarque qu'il commence à dire de nombreux mots: bus, chips, mini, biche, pas chaud, (s)a(l)ut, me(r)ci, pa(r)don, deux, est quoi? est qui? est fou! Arthur imite énormément, ce qui énerve d'ailleurs sa sœur aînée car il répète tout ce qu'elle dit. Nous reparlons du déménagement et du deuil à faire de sa *première maison*.

Vignette clinique n° 4 / Arthur (3 ;10 ans)

A) 14:28:02 – 14:29:01

Arthur choisit le jeu Topword. Avec les supports à lettres, il construit un triangle. Je propose de dire que c'est une maison. Avec le quatrième support, se pose la question de ce qu'on peut en faire. Je suggère une cheminée mais Arthur refuse. Je propose alors une clé pour ouvrir la porte et Arthur reprend l'idée avec plaisir et propose d'y associer un bruitage différent du mien. Arthur est maintenant bien capable d'utiliser un objet pour en représenter un autre.

B) 14:30:30 – 14:33:57

Arthur amène l'idée du chameau comme moyen de déplacement pour les deux personnages qui habitent la maison. Tout à coup, je fais tomber un personnage, ce qui va nous amener à reprendre le thème du docteur. Arthur commente les actions ("pompé a papo") et je reformule ("il est tombé du chameau"). Il pose des questions ("a où un lit?"), ce qui montre qu'il prend une place d'interlocuteur actif dans le dialogue.

C) 14:35:05 – 14:36:36

L'autre personnage est tombé du chameau. C'est Arthur cette fois qui endosse le rôle du docteur en lui mettant un sparadrap et en commentant ses actions, ce qui me donne à nouveau l'occasion de reformuler.

D) 14:47:00 – 14:48:53

Lorsqu'Arthur place les voitures en colonne, j'utilise mon bras en guise de barrière et attend son signal pour monter ou descendre la barrière. Le but est ainsi de montrer à l'enfant que ses actions peuvent revêtir une signification (les voitures sont en colonne parce qu'il y a une barrière). Plus tard, Arthur produit un bruitage (tch tch). Je le soutiens alors dans sa prise d'initiatives en donnant un sens à sa production (le train) et en lui fournissant l'objet.

Suite à un bilan d'évolution réjouissant et constatant qu'Arthur – qui a maintenant quatre ans – profite bien de la stimulation de son entourage, je propose avant Noël de faire une pause de quatre mois suivie d'un contrôle d'évolution. Les parents réagissent vivement. Le papa pense que si nous faisons une pause, Arthur ne voudra plus revenir. Respectant le souci des parents, je propose alors d'espacer les séances à quinzaine, afin de favoriser au maximum son autonomie et de préparer la séparation.

5.3.5 La phase de confrontation

Durant cette troisième phase qui durera six mois, Arthur vient tout seul pour sa séance de cinquante minutes. Nous mettons un terme au travail avec le livre de vie après avoir mis en mots les émotions vécues lors du changement de maison. Arthur propose encore de coller les photos de ses dernières vacances, comme si sa vie s'était arrêtée entre le déménagement et ce moment-là.

Ayant atteint un niveau de jeu symbolique planifié, Arthur découvre les premiers jeux de règles. Il répète spontanément les mots que j'utilise et son vocabulaire se développe rapidement. Nous continuons de faire des jeux symboliques dont les histoires deviennent de plus en plus élaborées. Arthur commente ses actions et entre petit à petit dans le récit. Sur le plan syntaxique, les énoncés s'enrichissent ("un chat i cache dessous un canapé", "un lapin enfermé dedans une cage"). Le "je" est encore remplacé par "moi".

La parole se précise (apparition des groupes consonantiques, bonnes possibilités d'auto-correction en répétition).

A la fin de cette période, Arthur commence à chercher les limites et face à une frustration (perdre à un jeu, fin de la séance) il se met à pleurnicher. J'encourage les parents dans la mise des limites – ce qui s'avère difficile pour la maman – et propose de terminer la thérapie en douceur en espaçant les séances pour les cinq derniers mois (séances mensuelles).

5.3.6 La fin de la thérapie: vers une nouvelle séparation

Les dernières séances auront pour objectif de préparer la séparation et de donner quelques outils à l'enfant sur le plan articulatoire (ch-j). Lors de la dernière séance, les jeux choisis par Arthur mettent en scène son évolution. Il propose en effet de jouer d'abord avec un tuyau flexible dans lequel on peut se mettre entièrement dedans. Ensuite il décide de faire un puzzle et pour finir choisit un jeu de société pour les grands.

Symboliquement, Arthur me signifie par le choix de ses jeux que son identité se construit bien et qu'il peut maintenant, comme un grand, voler de ses propres ailes.

6. Conclusion

Lorsque nous terminons un traitement, nous partons du principe que l'enfant va continuer sa progression par lui-même et grâce à son entourage. Ainsi, à la fin de la thérapie, Arthur – qui a maintenant cinq ans – utilise parfois un style télégraphique et sa parole présente encore quelques signes de son développement tardif.

Sur le plan scolaire, l'enseignante trouve qu'Arthur s'est ouvert et qu'il parle de mieux en mieux. Il a en revanche tendance à pleurer lorsqu'il ne réussit pas à faire quelque chose ou qu'il n'est pas le premier. Il pleure aussi avant d'aller à l'école.

Au cours du dernier entretien, nous suggérons aux parents de rester vigilants face à ces comportements et de contacter, au besoin, un psychologue.

7. Discussion

Lorsque nous avons commencé cette thérapie – comme bien d'autres d'ailleurs – nous ne savions pas encore où celle-ci nous amènerait. A chaque fois, cette nouvelle histoire est une véritable découverte, une aventure passionnante. En partant de là où en était Arthur et sa maman, en les accompagnant dans ce chemin difficile de la séparation, nous avons toujours gardé en tête l'objectif d'un travail individuel avec l'enfant pour l'amener à découvrir le langage par le jeu. Il n'est pas facile de savoir ce qui a permis de remettre en route ce processus: la séparation enfin possible, le travail

individuel sur le jeu, le récit de vie et la mise en mots des émotions? Peut-être un peu de tout?

Nous n'avons pas de réponse à cette question. Nous constatons cependant que le fait de chercher à rejoindre l'enfant et sa famille dans leurs besoins et de les accompagner vers la découverte et l'utilisation de leurs ressources permet bien souvent de remettre en marche cette complexe et magnifique mécanique qu'est le langage.

Bibliographie

- Berney, C. (1992): Guidance interactive et logopédie. In: Parole d'Or, 11, 25-27.
- Berney, C. (2005): Le jeu symbolique chez le jeune enfant: quels rôles pour l'adulte? In: Langage & pratiques, 35, 16-31.
- Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L. (2002): La naissance du langage dans les deux premières années. Paris (PUF).
- Bruner, J. (1987): Comment les enfants apprennent à parler. Paris (Retz).
- Danon-Boileau, L. (2002): Des enfants sans langage. Paris (Odile Jacob).
- Danon-Boileau, L. (2004): Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant. Paris (PUF).
- Galli Cornali, S. (2003): Rôle des interactions dans l'évolution des représentations. In: Langage et pratiques, 32, 54-64.
- Mahler, M. (1979): Symbiose und Individuation. Stuttgart.
- Piaget, J. (1945): La formation du symbole chez l'enfant. Lausanne-Paris (Delachaux et Niestlé).
- Veneziano, E. (2000): Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In: M. Kail & M. Fayol: L'acquisition du langage. Vol. I. Paris (PUF).
- Vygotski, L. S. (1997): Pensée et langage. Paris (La Dispute).
- Winnicott, D. W. (1975): Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris (Gallimard).
- Zollinger, B. (1995): Die Entdeckung der Sprache. Berne (Paul Haupt).
- Zollinger, B. (1999): Thérapie précoce auprès d'enfants présentant des troubles du développement du langage. Traduction: A. Duchêne. ARLD, Formation permanente: Regards sur les interventions précoces en logopédie. Fribourg, 26-36.
- Zollinger, B. & Walpen, S. (2004): La découverte du langage. Aspects du développement, troubles et interventions précoces. Cours donné à Winterthur, Zentrum für kleine Kinder.