

# Jeu et dimension créative en logopédie: passer du symptôme à une expression médiatisée au sein de la relation

**Josette Slooves**

Cabinet de Logopédie  
josetteslooves@hotmail.com

Speech and learning therapy is motivated by a language and communication symptom, which distorts a person's expression, relationship to others and to the general environment. Therapy through play allows the personal creativity to emerge, the internal conflicts and their evolution to be expressed and the language to develop. Three situations will be described with children aged between 3 and 5. Certain games will be identified as a red line throughout the therapy, showing the children's personal evolution, as language progressively improves. A parallel will be made between therapy and art, as some formal aspects can be found in both environments and compared, to gain a different perspective on human development.

## 1. Thérapie du langage et créativité

Notre atelier portera sur la dimension créative à l'œuvre dans le jeu, et plus largement dans le champ thérapeutique. Penser en termes de créativité ouvre l'espace de la réflexion à un développement métaphorique, et offre ainsi des images fécondes dans l'interprétation des situations, comme dans la recherche d'outils d'intervention. De plus, on peut parler de *processus créatif*, dès lors qu'il y a émergence de réponses nouvelles, à partir de certains éléments déjà connus et d'une situation inédite, premièrement vécue. Il s'agit alors de "la création comme alternative au symptôme", selon les termes de Dubois (1995: 22). Dans le cas présent, c'est le traitement logopédique qui sert de lieu d'expérimentation.

Cette créativité concerne bien sûr *l'enfant*, qui nous est adressé pour un trouble du langage oral ou écrit, et dont nous espérons qu'il parviendra à développer ses compétences langagières, avec l'aide des moyens que nous mettrons à sa disposition. Elle implique également *la famille et l'école*, qui participent activement à l'évolution de l'enfant, à travers les entretiens ou les séances partagées, et leur aptitude à se laisser toucher et modifier par cette rencontre d'un genre différent. Voir à ce sujet les bénéfices d'une guidance interactive parent-enfant, décrits par Rosat (2005).

Et elle nous regarde, cette créativité, en tant que *thérapeutes du langage et de la communication*. Parce que nous avons cumulé un certain nombre de savoirs qu'il s'agit à présent de convoquer à bon escient, ou encore de laisser, devant l'évidence de faits qui les contredisent! Parce que nous partons d'une

anamnèse qui nous dessine déjà le tableau d'un enfant tout fait, d'un premier entretien qui grave en nous des impressions, et que ces hypothèses guident notre travail mais ne doivent pas l'enfermer. Et parce que davantage que notre expression, c'est celle des autres qu'il s'agit de favoriser, à travers l'écoute, et parfois plus d'abstinence que d'action, dans une intervention "a minima" (Anzieu-Premmereur, 2000).

La pratique de *diverses activités créatives*: modelage, dessin, écriture, théâtre, musique, permet de se rendre compte que celles-ci ne constituent pas qu'une source de détente, mais qu'elles suscitent également un désir d'évolution. En effet, elles génèrent un enthousiasme à se découvrir dans l'acte créatif tout en confrontant à certaines exigences, sans pour autant que la technicité domine (Boyer-Labrouche, 2000). On peut alors: expérimenter le rapport à soi, à la matière, à l'autre; mener une réflexion active sur désir d'expression et besoin d'intimité; et s'aventurer dans l'expression de soi dans un contexte délimité. L'activité créative ainsi comprise se fait le support d'un développement personnel, où les apprentissages techniques se doublent d'autres acquisitions, nécessaires à une pratique suivie: patience, persévérance, acceptation de soi, ouverture à l'autre... Et ce processus devient métaphorique d'une créativité au sens large, dans le sens d'une potentialité humaine à développer, applicable à d'autres contenus.

Dans le cadre du traitement logopédique, nous avons pour habitude d'offrir à celui qui vient pour un trouble du langage écrit ou oral, l'opportunité de développer *une création personnelle suivie*, dans la modalité de son choix. Cela signifie qu'en fonction de ses préférences et de nos perspectives thérapeutiques, l'enfant se consacre régulièrement à une production en terre, un récit écrit ou en bande dessinée, des jeux théâtraux ou des inventions de poèmes, des explorations musicales et sonores. "L'intérêt personnel pour une médiation donnée oriente le choix", selon les propos de Boyer-Labrouche (ibid.: 97). Il s'agit d'une médiation, dans le sens où l'activité choisie constitue un intermédiaire entre besoin d'expression et extériorisation, une forme concrète sur laquelle il sera possible de travailler. L'important est que l'enfant se projette dedans avec un réel intérêt, avec le désir de réaliser quelque chose et la disposition à s'en donner les moyens.

Cette activité se poursuit sur la durée du traitement, en parallèle à d'autres jeux et exercices adaptés à la problématique de l'enfant. Elle peut faire l'objet de multiples adaptations, dans la forme et le contenu, mais elle sert de *fil rouge à la relation thérapeutique*, permettant souvent d'exprimer certaines zones de conflit interne et leur évolution au décours de la thérapie, sans devoir les expliciter, autrement que dans nos hypothèses de travail, ou dans le dialogue ludique. C'est le poids donné à l'activité par l'enfant qui nous signale généralement sa pertinence, ainsi que sa propension à la reprendre avec des modifications. Anzieu-Premmereur (2000: 45) offre une belle illustration de ce type de situations:

"William est un petit garçon de deux ans et demi, sans langage, replié avec terreur contre les jambes de son père, fuyant mon regard. Ses parents d'origine cambodgienne évoquent leur famille perdue dans le génocide [...] Il me tourne le dos, collé à son père, mais fait le geste du vol de l'avion. J'imité le bruit d'un moteur d'avion, et comme il reste silencieux en continuant son geste, je raconte l'histoire du voyage du petit avion tout seul qui a perdu sa famille au Cambodge et qui recherche ses parents. Je parle de sa peur des étrangers, d'être envahi par leur regard. William se tourne vers moi, me montre le matériel de construction dans la boîte de jouets, et, rapidement, nous allons pouvoir construire ensemble un grand pont qui me relie à ses parents et sur lequel il fait passer l'avion et des voitures, jeu qu'il ponctue de sons *qui deviendront, après quelques séances où le même jeu se répète, un langage articulé*" (je souligne).

Pour les enfants les plus jeunes, adressés avec un diagnostic de dysphasie, et qui ne s'expriment que par gestes et contours intonatifs, voire quelques mots isolés, le recours à un support d'expression secondaire est encore hors de portée – qu'il s'agisse de langage, dessin, modelage, ou toute autre modalité qui permettrait de se situer sur un plan symbolique. On est encore dans l'agir, dans l'expression primaire. C'est alors *au sein de l'activité de jeu* que se déploie toute la créativité de l'enfant, et que l'on peut tisser cette co-construction à visée thérapeutique (Anzieu, 2000). Et en l'absence de traces matérielles, ce sont nos observations annotées qui servent de fil conducteur. J'ai donc choisi de vous parler de trois enfants suivis pour dysphasie, âgés de bientôt 5 ans et qui viennent d'entrer en 1<sup>ère</sup> primaire dans le circuit ordinaire: Yvan, Ophélie et Daniel (prénoms fictifs).

L'intérêt pour notre propos réside précisément dans cette limitation initiale, de traitements débutant avec très peu de langage et souvent peu de ressources symboliques en général (le jeu se cantonne dans des manipulations d'objets, l'environnement semble perçu comme frustrant ou gratifiant, selon qu'il satisfait aux besoins, sans possibilité de différer au moyen d'un symbole substitut ou d'une communication sur un manque toléré), voire de capacités à entrer dans un jeu de faire-semblant ou un jeu de règles. Cela nous oblige surtout à être très créatifs en tant que thérapeutes, afin de favoriser au maximum l'émergence d'une créativité chez l'enfant, *dans la performance verbale et dans l'expression de sa personne*.

Ceci, afin qu'il se positionne en "sujet de désir" (Dolto, 2005): capable d'exprimer ce qui le motive et de prendre sa place d'interlocuteur dans l'échange, au lieu de demeurer dans une relation objectale, visant la satisfaction immédiate des besoins, sans qu'il n'y ait rencontre de deux individus. Ainsi que le mentionnent de nombreux cliniciens (Anzieu-Premmereur, 2000; Berney, 2005; Rodi, 2005, entre autres), nous observons que l'élargissement des possibilités de jeu, dans la forme et le contenu, va de pair avec une extension des capacités langagières. Et que les contenus exprimés reflètent l'évolution d'une problématique interne, qui n'est pas sans relation à l'entrave apparemment posée à la communication.

Même si notre réflexion sur la créativité déborde le cadre strict d'une perspective langagière, elle se situe dans le prolongement de nombreuses références familières à notre profession, dont les suivantes:

- Winnicott (1975) et son concept d'espace intermédiaire;
- Bruner (1986) et ses stratégies d'étayage à la communication;
- Jung (1986) et la notion de processus d'individuation;
- Dolto (2005) et son attention à pratiquer une parole "vraie".

D'autres références accompagnent notre travail de manière plus implicite, qu'elles soient psychanalytiques dans la formulation d'hypothèses, interactionnistes dans la mise en place de situations de communication, systémiques dans l'implication de la famille et de l'école, neuropsychologiques et cognitives dans l'élaboration et l'analyse de tâches et de productions (Golse & Bursztejn, 1990, entre autres).

Notre orientation vise donc essentiellement à ouvrir le champ de la pratique logopédique existante à ce qui peut venir l'éclairer sous un jour différent et complémentaire, à savoir en portant l'attention sur le processus créatif présent en filigrane.

## 2. Illustrations cliniques

### 2.1 *Yvan ou le risque de la parole*

Yvan vient en traitement depuis plus de 2 ans, donc dès l'âge de 2 ans et demi. Il entre bien en relation par le regard et les sollicitations à l'adulte, manifeste un plaisir évident à bénéficier d'un espace exclusif, mais au départ, il *communique sans faire appel au langage*. Les seuls mots entendus sont maman, mamie et oui, le reste de ses échanges passant par des sons "hein" et des pointages. Sa compréhension semble satisfaisante en situation et dans les consignes de jeu, mais il passe rapidement d'une activité à l'autre.

Dans l'examen, plusieurs *précurseurs de développement langagier* sont présents: pointages vers les objets d'intérêt à dénommer ou utiliser, capacité à maintenir une brève attention conjointe sur une activité, vocalisations et reprises de vocalisations de l'adulte (sons accompagnant des gestes, cris d'animaux), prise en compte de l'autre à travers les tours de rôle, plaisir à adopter les routines proposées, intérêt et demande pour des lectures faites par l'adulte.

Ses *activités* relèvent essentiellement de manipulations d'objets, sans jeu symbolique, bien qu'il observe avec intérêt les propositions de l'adulte. Toutefois, dans l'entretien initial, le garçon initie lui-même un *bref jeu symbolique* spontané, avec 2 nounours entamant une conversation de bruitages intonatifs ("hein" dans des contours de phrase). Lorsque la

logopédiste reprend un des nounours et lui fait dire: "tu veux jouer avec moi?", l'enfant fait très clairement répondre à son nounours: "oui".

Yvan est le type d'enfant dont *l'environnement* n'est guère favorable et pour lequel un suivi pédo-psychiatrique pourra s'avérer nécessaire ultérieurement: dès sa naissance, il a subi une cure de désintoxication, sa mère consommant des stupéfiants et se trouvant régulièrement hospitalisée pour cette raison. Le père étant inconnu, le garçon a été confié à d'autres membres de la famille maternelle. Ceux-ci l'entourent de beaucoup d'affection, mais le maintiennent dans un univers clos et fusionnel, où les non-dits côtoient les passages à l'acte, et où la crainte des intervenants extérieurs est grande. Plusieurs services d'Etat sont impliqués dans l'accompagnement de l'enfant.

Dans un tel contexte, *la parole* est pour le garçon et ses proches à la fois indispensable et dangereuse, puisqu'elle permet de clarifier les situations, mais aussi de désintriquer les protagonistes, reconnaître des responsabilités, poser des exigences nécessaires, et exprimer des désaccords qui, de leur expérience, peuvent aboutir à la rupture. Une part importante de notre intervention consiste donc à garantir un cadre régulier et fiable, dans lequel les événements familiaux peuvent être repris ensemble et formulés en confiance, afin d'offrir des repères à Yvan et de définir des conduites à tenir pour les adultes qui l'entourent.

Cependant, ce qui nous intéresse au sein de ce colloque sur *jeu et langage*, c'est de voir d'une part, comment s'expriment dans le jeu de l'enfant sa problématique et son évolution, et d'autre part, comment cette évolution s'accompagne d'un progrès langagier. Il s'agit d'un *processus créatif*, dans la mesure où l'enfant invente des réponses inédites, sur un plan différent et moins conflictuel qui est celui du jeu, et dans un setting qui lui permet d'intégrer les apports de l'adulte et d'exprimer ses propres potentialités: une aire transitionnelle (Winnicott, 1975, repris par Champy et de Vericourt, 1990). Idéalement, ce processus se généralise ensuite dans d'autres contextes, une fois que l'expérience est bien assimilée. Il y a appropriation de nouvelles compétences au niveau individuel, relationnel, et expressif.

Parmi l'ensemble des activités parcourues avec Yvan au cours des deux années passées, nous en identifions une comme fil rouge, qui a été pratiquée tout au long du traitement et dont les formes et les contenus se sont progressivement modifiés. Cette fixité d'un matériel pose un cadre de référence (Anzieu-Premmereur, 2000). Il s'agit du *jeu de duplos*, un genre de légos assez volumineux avec des bonshommes, des animaux et des véhicules de toutes sortes. Les premières utilisations en sont surtout pratiques, les jouets étant sortis pour être examinés et, selon leur intérêt, bougés et frottés, comme pour leur seul mouvement. Même les bruitages de moteur ou les cris d'animaux ne donnent lieu à aucune imitation. Nos séances

consistent en *manipulations silencieuses de jeux*, puzzles, feutres, et lecture par l'adulte de livres avec portes à ouvrir/éléments à agir.

Bien qu'il ne répète rien, Yvan demande régulièrement qu'on lui dénomme les choses, en les pointant du doigt avec une vocalisation "hein hein". Ce qu'il commence à pratiquer également avec les animaux duplos, *regroupant alors les mères et leurs petits* (grande et petite baleine, lionne et lionceau, etc.): une première extension significative de son activité, pour cet enfant souvent séparé de sa mère, ou confronté à ses états de conscience altérés par les substances consommées. Après 2-3 mois de traitement où gestes et contours intonatifs servent de communication, dans des postures souvent régressées, je dis clairement à l'enfant que s'il veut que nous continuions ensemble, il faut qu'il parle un peu avec moi.

Puis je fais passer l'accès au jeu par des *dénominations d'objets souhaités*, comme avec les parties du bonhomme patate à monter (p.ex. "pou" pour bouche, "po" pour chapeau, "nain" pour main). Il s'agit de diminuer l'importance de mes stratégies d'étayage pour susciter davantage de verbalisations (Berney, 2005) et l'amener à exprimer des demandes, dans un contexte où l'on peut y répondre de manière favorable (ce qui, probablement, n'est pas toujours le cas dans sa réalité quotidienne).

A la séance suivante, le jeu de duplos donne lieu à une *première ébauche de jeu symbolique*: Yvan commence par chercher le crocodile, le fait bouger avec une expression de colère, puis lui fait mordre son propre pied. Nous le "sauvons" du crocodile, que nous enfermons dans des barrières. Il propose ensuite un second scénario, qui consiste à éteindre le feu dans la cheminée de la maison avec le camion de pompiers, puis un troisième, avec un petit garçon emmené par l'ambulance, que le Docteur et les parents entourent au chevet de son lit d'hôpital. Je fais l'hypothèse qu'une demande devient possible, de jeux que l'on peut obtenir et partager, au sein d'une relation fiable. Puis la peur peut être exprimée, d'une destructivité retournée contre soi ou réduisant l'entourage en cendres, destructivité alors contenue par le cadre et par le développement des premières ressources symboliques: un jeu mettant en scène le danger et ses solutions. Aucun son n'accompagne encore ce jeu, mais les autres activités s'étoffent de *répétitions de modèles* (p.ex. "ver" pour à l'envers, "é" pour nez). Et au fil des séances, quelques échanges émergent (p.ex. "tatat" pour demander le jeu de patate, "à ta" pour à toi). Ainsi s'achève le 1<sup>er</sup> semestre.

Au retour des vacances d'été, Yvan *renoue aussitôt avec ses habitudes*: il privilégie les duplos, rejoue le scénario du feu de cheminée à éteindre, mais surtout, il émet davantage de *verbalisations spontanées* qui manifestent son désir d'être en relation, même si elles sont utilisées de manière encore un peu indifférenciée (p.ex. "tantan" pour attends, ou ne fais rien, "egad" pour regarde, mais aussi écoute). De plus, il reprend les propositions en répétition,

dans les jeux et les lectures, ou dans les *questions avec alternatives* (p.ex. "Est-ce que le feu est éteint ou est-ce qu'il brûle?" R: "Non. Tein."). Il fait même le lien entre la cheminée d'une maison dans un livre d'images et celle de la maison de poupées que nous éteignons régulièrement. Et il vérifie la présence du 2<sup>ème</sup> nounours de notre entretien initial ("aute?", pour autre, en montrant le 1<sup>er</sup>). La dimension symbolique s'étoffe donc dans les supports immédiats (jouets), dans les représentations secondaires (livre d'images), dans le langage (productions accompagnant ou précédant le jeu pour en demander la reprise).

Nous sommes à 9 mois du début du traitement et on commence à travailler *au niveau du mot isolé*, repris en répétition ou formulé spontanément. Les histoires de duplos se succèdent, toujours avec extinction du feu de cheminée et transport à l'hôpital d'un bonhomme, comme des scripts dont la répétition permet une élaboration formelle progressive (voir à ce sujet: Rodi, 2005), en même temps qu'une tentative de réparation possible au niveau symbolique. Puis s'ajoute un jour un nouveau scénario, d'un *lionceau fâché avec sa mère*, une claire mise en scène de conflits internes jusque là inexprimés (Berney, 2005), puis de plusieurs lionceaux qui protègent un bébé, en attaquant ensemble le crocodile qui le menace, avant de l'enfermer entre des barrières. Ce jour-là, Yvan montre une grande appétence à interagir, adresse des regards clairs, nomme explicitement sa logopédiste ("Zozet" pour Josette) et demande plusieurs jeux, en verbalisant avec un plaisir évident. Il fait également la démonstration d'une nouvelle compétence: il sait compter jusqu'à 3! Il me semble voir là l'expression de: l'agressivité contre la mère frustrante; la peur de la rétorsion; la protection possible de l'enfant rebelle; et l'introduction du tiers salvateur dans une confrontation autrement délétère.

Progressivement, les *fonctions du langage* s'enrichissent: "iumiè" pour ordonner que j'allume la lumière, "zozet" pour m'appeler, "egad" pour diriger l'attention, "gan wawaf" pour demander le grand chien. Les *scénarios de duplos se diversifient*, avec choix d'autres personnages et de véhicules différents, mais pour des histoires moins construites. Puis émerge une nouvelle série, *plus en lien avec des événements concrets*: la crèche, avec une maîtresse qui raconte une histoire et des enfants qui jouent au ballon, puis le pompier qui éteint notre fameux incendie, mais en sauvant explicitement Yvan et le parent qui en a la garde. On dirait qu'il gagne en liberté dans son jeu symbolique (Roditi, 2005), tandis qu'il fait l'expérience d'une réalité plus vaste que son milieu d'origine: ouverture au milieu scolaire, fiabilité de la relation thérapeutique, développement de ses propres capacités à réguler l'angoisse. Parallèlement, *le garçon gagne en clarté* dans ses déplacements, bave moins, et commente davantage jeux et lectures. Ses attitudes sont moins régressées.

A un an et demi du début du traitement, Yvan peut manifester *dans le jeu une position agressive*, sans redouter de représailles (p.ex. il coince le ver mobile

du livre et mange les contenus à sa place). Mais lorsque je cadre plus fermement le rangement des dominos qu'il lançait, il se recroqueville encore, comme blessé. Pourtant, la confiance dans la relation s'accroît: il *peut se cacher pour être trouvé*, alors que cette perspective l'effrayait au préalable. Dans le jeu, il nomme les éléments de cartes cachées, que je dois deviner. Les *moments d'opposition augmentent*, et dans le scénario de duplos, Yvan offre un petit marcassin en pâture au crocodile, que nous devons alors sauver ensemble.

A partir de là, les moments de progrès *alternent avec des moments de régression*, liés à des événements de vie traumatisants, comme une nouvelle hospitalisation de la mère, des réactions imprévisibles de sa part liées à son état, ou une menace de retrait de garde de la famille pour un placement. Les *clarifications en entretien* ramènent généralement un peu de paix, avec un effet immédiat sur Yvan, quant à la posture physique, l'appétence au jeu et la clarté d'expression verbale. Les séances, à raison de deux par semaine, offrent une *stimulation ciblée et bienveillante*, qui aident le garçon à évoluer vers davantage d'initiative et de langage, souvent au cours d'une même rencontre. Les jeux reflètent soucis et regain de confiance, colère et collaboration ultérieure (Roditi, 2005).

Au bout de deux ans, *les productions s'allongent*, en phrases simples ou juxtapositions de 2-3 éléments, structurées par des questions ciblées (p.ex. "C'est quoi?" R: "Un ti lapin.", "Il fait quoi?" R: "Il zoue"). On peut désormais mieux analyser les difficultés dans l'articulation: confusions sourdes-sonores et s-z-ch-j, groupes consonantiques simplifiés, assimilations par déplacement du point d'articulation. Le jeu de duplos est *remplacé par les playmobils, ou les barbies*, qui remplissent la même fonction. Yvan pose de nombreuses questions sur les animaux, mentionne des activités pratiquées avec sa mère lorsque certains jeux les lui rappellent, et il commence à questionner la composition familiale et les différences de sexe. Son univers personnel s'ouvre et ses personnages se rencontrent et s'invitent à la maison. "Il faut que j' te dise un truc!" est son expression favorite de cette rentrée en 1<sup>ère</sup> primaire.

## 2.2 Ophélie ou la fusion/séparation

Ophélie est âgée de 4 ans lorsqu'elle commence son traitement. Elle est la cadette de 4 enfants, dont 2 sont déjà suivis en logopédie, sans qu'il soit possible de questionner cette situation. Selon les parents, elle parle beaucoup à la maison, mais son articulation pose problème. Toutefois, la garderie signale qu'elle *s'isolait et ne parlait pas du tout* la 1<sup>ère</sup> année, alors qu'en début de 2<sup>ème</sup> année, elle commence à socialiser avec les plus petits et à s'exprimer par monosyllabes ou phrases très courtes.

*Au niveau relationnel*, les premières rencontres la montrent très collée à sa mère, qu'elle sollicite constamment et peine à laisser, mais très passive dès

qu'elle est en séance, malgré son attitude souriante et conciliante, et son désir très clair de revenir. Plusieurs séances sont nécessaires pour dépasser cette inhibition dans la parole et les activités, mais *son langage* reste très économe et elle semble attendre de l'adulte une stimulation et une structuration indispensables à son propre fonctionnement.

Aucune appétence pour les lectures qu'elle interrompt, le faire-semblant ou le jeu symbolique, bien que la mère mentionne des jeux de poupée à la maison. Ophélie participe volontiers à des *jeux de règles* (lotto, memory), que l'adulte doit organiser en tours de rôle: elle peut alors, en étant sollicitée par questions successives, formuler de brèves dénominations et phrases. Par exemple: "iabin...è sale...vavé" (pour: un lapin, il est sale, il se lave/laver). L'expression spontanée procède par monosyllabes ou mots isolés, parfois apposition de 2-3 mots. Les transformations sont nombreuses et irrégulières.

L'anamnèse très succincte et l'impossibilité de travailler en entretien avec les deux parents ne laisse aucune place à une élaboration du vécu de la fillette en dehors des séances. Mais le rapport très fusionnel avec la mère dans la salle d'attente, suivi d'une inhibition massive une fois séparée, donne une orientation pour le traitement. Ici, c'est *le cadre et son évolution* qui servent de fil rouge, comme cela arrive plus souvent dans notre métier, lorsqu'on observe une difficulté initiale à jouer (Anzieu-Premmereur, 2000). L'évolution porte plus précisément sur le choix et les contenus de jeux, d'abord proposés de l'extérieur, par la logopédiste, avant d'être progressivement assumés par l'enfant, puis d'aboutir à un véritable partage possible, avec des négociations, entre deux êtres différenciés mais en relation. Ces négociations seront autant d'occasions d'échange langagier (Rodi, 2005).

D'abord, les *phases de transition* sont cadrées et commentées, pour contenir l'angoisse de séparation de la fillette, qui passe souvent du collage aux attitudes de déni: "Maman va rentrer à la maison, elle va préparer le repas, toi tu vas rester jouer/travailler avec moi, elle va revenir te chercher dans un moment, au revoir maman au revoir...". Selon Anzieu-Premmereur (2000), c'est un travail fréquent dans le traitement d'enfants de cet âge. Puis émergent les premiers signes d'ambivalence, également accompagnés de verbalisations: "C'est difficile de choisir, tu as envie de rester avec maman, mais tu veux aussi jouer ici avec moi"; "Mais où est maman, elle est encore à la maison, et toi pendant ce temps tu joues, tu penses à elle, est-ce qu'elle pense à toi?". Lorsque cela se déroule en présence de la mère, j'ai conscience de verbaliser cela aussi bien pour elle – tantôt envahissante dans ses propos, tantôt brusque dans ses départs – que pour l'enfant.

Pendant les premières séances, devant la passivité de l'enfant, je lui propose donc un certain nombre de jeux, la *familiarise avec les routines* gestuelles et langagières et lui permets de prendre connaissance avec les contenus du bureau. Ensuite, je me positionne davantage en retrait, lui offre plusieurs

alternatives si le silence se prolonge, diffère la dénomination du jeu choisi en espérant une verbalisation accompagnant son pointage. Il s'agit de la faire sortir d'une attitude de complaisance soumise, pour entrer progressivement dans une réciprocité relationnelle (Lebet, 2005). Je suis longtemps partagée entre le sentiment que ce cadre lui est propice, à défaut de mieux, et le souci de clarifier davantage les enjeux de ce quasi-mutisme, éventuellement électif, avec l'aide d'un pédo-psychiatre que les parents refusent de consulter. Mais je sens que la fillette est *apaisée par la structure que je propose*, dans les transitions comme dans les jeux, et que son silence ne contredit pas son enthousiasme à venir.

Lorsqu'Ophélie commence à prendre des initiatives, c'est d'abord pour *déborder le cadre*: revenir dans le bureau après la fin de séance; ne pas respecter mon tour de jeu. Il s'agit véritablement du développement d'une aire de liberté, transposée sur le cadre (Roditi, 2005). Mais elle pointe à présent vers l'armoire, indique sa préférence pour un jeu, et son langage émerge au fil des activités: memory en silence, puis "yade" pour regarde dans l'activité suivante, enfin quelques dénominations d'animaux dans la ferme musicale ("ça est bè" pour c'est un mouton, "a chal" pour un cheval). A présent, *l'excitation monte facilement*, surtout dans les premiers jeux de faire semblant: mimer des actions courantes. Mais les jeux de règles gardent sa faveur, elle semble rassurée par leur déroulement prévisible, par leur fonction contenante (Anzieu-Premmereur, 2000) et nous y revenons souvent.

Le lotto de la maison, que j'aime utiliser pour ses représentations de personnages en action, ne donne d'abord lieu qu'à de brèves descriptions, à partir d'un seul élément prégnant ("è iv" pour un personnage qui lit un livre, "ia allo" pour un personnage qui téléphone). Mais à force de procéder par tours de rôle, en lui suggérant: "J'ai un éléphant, il se brosse les dents", puis de l'aider par questions successives: "C'est quoi? il fait quoi?" la fillette *commence à nommer les personnages* ("nénéphant" pour éléphant) et même à me retourner les questions (à mon "J'ai un lapin", elle ajoute: "Fait quoi?"). Dans nos jeux, elle commente désormais, en faisant référence à nos deux positions: "Doi da bèdu" pour toi tu as perdu, ou "Moi ye jaje" pour moi je cherche. Elle semble elle-même *exister davantage dans la relation*.

Au retour des vacances d'été, Ophélie se cache d'abord derrière sa maman, qu'elle laisse s'exprimer à sa place. Mais elle retrouve rapidement le chemin du bureau et des jeux qui lui sont familiers, en montrant qu'elle n'a *rien oublié de nos routines*. Après un démarrage silencieux, elle peut dire dans la ferme musicale, en cherchant à deviner: "E cosson ye crois", pour je crois que c'est un cochon, reprenant ainsi ma formulation du mois de juin. Dans le lotto de la maison, elle renverse les rôles et me demande de choisir mes cartons. Enfin, elle *propose son premier petit jeu symbolique*, devant l'attrait du château et de la princesse: "Est moi, elle" pour je suis la princesse. Est-ce un hasard, si je suggère qu'elle soit prisonnière et que le prince vienne la délivrer? L'enfant

répète: "Elle est pisonnière", avant de tolérer une brève attaque par mes chevaliers et faire fuir ses héros en carrosse. Je partage son enthousiasme et veille à ne pas trop parler ou désirer à sa place, à lui laisser beaucoup d'initiative. Voilà qui semble essentiel, pour amener cette fillette à l'expression de soi, à travers le jeu comme à travers le langage.

Au terme de ces 9 mois de traitement, Ophélie a progressé sur le plan relationnel et langagier: davantage d'initiatives pour choisir les jeux, des productions verbales plus longues, avec une action assumée par un personnage ("Un soui è fait les poubelles" pour une souris qui jette un papier à la poubelle), et un désir de gagner qui s'affirme ("Vai gagner moi!"). Il y a une petite personne qui émerge, un être doté de langage pour se dire, et qui exprime désormais sa préférence pour certains jeux, fait exister des personnages aux actions différenciées. Même si les scènes très fusionnelles en salle d'attente demeurent, elles commencent à céder la place à de petits échanges en présence de la mère, ne serait-ce qu'en se cachant pour que je la trouve, derrière son fauteuil.

### 2.3 *Daniel ou l'enfant bon à jeter*

Daniel vient en traitement à l'âge de 4 ans, suite à un bilan effectué dans un service d'Etat qui relève un *retard global et langagier*. Pour la mère toutefois, il ne s'agit que d'un problème d'oreilles bouchées, qu'une pose de drains et quelques séances devraient permettre de résoudre. La perte auditive était en fait assez réduite et tout à fait temporaire, mais pas le trouble du langage. Le père semble davantage conscient de difficultés plus importantes, mais sans insister face à la détermination de son épouse à banaliser. Nos entretiens ne peuvent pour l'instant faire évoluer cette position. Peut-être la confrontation à la réalité scolaire...

Lors de son arrivée pour le *premier entretien en famille*, le garçon me dépasse d'emblée dans le couloir et se précipite dans le bureau, où il commence à ouvrir les boîtes de jouets. Son exploration se poursuit ensuite pendant nos échanges, mais de façon plus contenue, accompagné par la grande sœur de 9 ans qui est clairement habituée à assumer cette tâche. En cours d'entretien, il pourra progressivement inclure ma présence, me jeter un regard lorsque je m'adresse à lui. Et même se laisser reconduire aux WC pour laver ses mains. Voire se laisser calmer en fin d'entretien, lorsqu'il manifeste sa contrariété à l'idée d'arrêter, en frappant les jouets contre le sol. Apparemment, l'enfant livré seul à lui-même *manque de limites*, mais il se laisse facilement contenir par une intervention extérieure (parents, sœur, logopédiste).

*Sur le plan relationnel*, j'observe chez Daniel *deux attitudes différentes*, et ce depuis le début: une négation complète de ma présence, lorsqu'il entre dans le bureau et commence à jouer sans tenir compte de moi, et ultérieurement, des demandes ponctuelles de participation ou d'aide, lorsqu'il ne peut atteindre un objectif seul ou qu'il a besoin d'un vis-à-vis après s'être quelques

temps occupé seul. Mais là encore, le garçon limite mes interventions au strict nécessaire, me laisse manipuler une construction qu'il reprend aussitôt en mains, ou ne m'attribue qu'un seul pion alors qu'il en prend trois et finit par manipuler le mien aussi bien.

Sur le plan langagier, il présente un retard important, tant en compréhension (difficulté à réagir à des consignes pratiques ou de jeu, sans signes d'opposition ou de distraction) qu'en expression, avec de nombreuses déformations sur le plan phonologique (omissions, simplifications, substitutions) et syntaxique (omission de mots grammaticaux, ordre des mots, verbes non conjugués). Les productions sont très simples, plutôt répétitives, et pas toujours adaptées au contexte, comme si elles servaient plutôt d'accompagnement sonore à son jeu.

Sur mes incitations, *les jeux sont variés*: bonhomme patate à monter, course au fromage entre chat et souris, memory des télétubbies, chevaliers duplos avec un dessin à colorier qui relate l'histoire jouée. Mais toutes les activités semblent résulter en *une bataille pour le pouvoir*, d'une part parce que Daniel s'approprie tous les pions, d'autre part parce qu'il fait dialoguer entre eux les personnages qui s'opposent ("Akatak" pour à l'attaque, "Pa! Tu vas voir, allez les gars, on est les plus forts!"). Lorsque je cadre selon les règles, le garçon se plie assez facilement au déroulement du jeu, mais doit alors être guidé pas à pas, sans aucune autonomie ni appétence. Et lorsque je laisse davantage de liberté, le jeu se désagrège et je n'en fais plus partie que comme spectatrice (Roditi, 2000, observe de façon similaire le jeu qui s'effiloche).

Les chevaliers duplos ont sa préférence, qu'il fait combattre sans les différencier selon la couleur de leur armure, avec des propos qui s'emballent et perdent en clarté, et qui n'ont parfois plus rien à voir avec le contexte, si ce n'est le ton bagarreur ("Maintenant c'est à ton tour! Mon ami! A moi l'épée! Donne l'épée moi! On y va, allez, pote armes! Mon ami j'ai pas envie! En route, voilà la voiture!"). Après 6 mois de traitement, je suis encore à *balancer entre des activités plus cadrées*, dont ma structuration permet un partage docile, et des jeux laissés à son initiative, dans lesquels il contrôle tout. Mais progressivement, il semble découvrir un plaisir à mener une partie à son terme, à trouver un partenaire de jeu, comme dans la course au fromage où j'impose un pion par personne et des tours de rôle respectés. Les limites du cadre peuvent commencer à servir de contenant à une activité commune, sans éteindre sa participation (Bizot & Millot, 1990).

Parmi les différentes activités, un jeu a été repris par Daniel de manière significative: il s'agit d'un bébé dans son berceau. Ayant perçu son intérêt pour cet objet lors de l'entretien initial, j'avais fait en sorte d'en mettre un à sa disposition dès la 1<sup>ère</sup> séance. Anzieu-Premmereur (2000: 40) mentionne ainsi la nécessité d'"offrir de quoi mettre en scène les fantasmes de l'enfant". Il s'en est aussitôt emparé pour le nourrir, le langer, mais le bébé résiste aux soins et

doit être puni. Il sera finalement tapé, tête contre le sol, jeté à la poubelle, comme un mauvais bébé. Le garçon n'ayant pas de petit frère ou de petite sœur, je fais l'hypothèse qu'*il est lui-même ce bébé bon à jeter*. Après avoir été délaissé quelques séances, il sera repris plus tard, mais cette fois, il peut être nourri et couché, sans faire l'objet de représailles. Parallèlement, Daniel commence à respecter quelques règles de jeux et à reprendre quelques modèles de langage, sans s'effacer dans une attitude de docilité. Il accepte la nourriture que je lui offre et dans la continuité des séances où il s'est souvent montré un enfant peu gratifiant, je l'ai progressivement confirmé dans le fait qu'il était de prime abord un bébé acceptable.

### 3. Parallèles entre art et thérapie

Précisons d'abord que dans les trois situations décrites, nous observons des perturbations dans la relation à la mère, sans qu'il soit possible de travailler directement là-dessus: la mère est absente, en soins, ou fuyante, dans un déni massif des difficultés personnelles ou relatives à l'enfant. A défaut d'un tel travail, la relation thérapeutique et l'activité déployée avec l'enfant permettent de lui offrir une expérience substitutive, que l'on pourrait qualifier déjà de symbolique, dans le déplacement qu'elle permet d'opérer. En effet, il ne s'agit pas de remplacer la mère, mais d'offrir un cadre dans lequel le manque peut être rejoué, reconnu voire nommé, et partiellement comblé, à travers la fiabilité du lien thérapeutique et le développement des ressources propres de l'enfant, pour gérer le manque et le rendre plus tolérable.

Ainsi chacun de ces trois traitements est en cours et vise à instaurer de tels moyens: même si Yvan a passé d'un quasi-mutisme à une parole signifiante, même si Ophélie prend davantage d'initiative en paroles et en actes, et même si Daniel commence à adopter certaines règles et certains modèles langagiers, beaucoup reste à faire. Cependant, ils donnent tous trois des signes clairs *d'évolution au niveau du langage, et cela se reflète dans leurs jeux*, que ce soit dans la forme ou dans le contenu (Anzieu, 2000; Berney, 2005). Le jeu de duplos d'Yvan, les choix et commentaires d'Ophélie et le bébé plus acceptable de Daniel en sont quelques illustrations.

La dimension créative du traitement s'exprime donc dans l'évolution de ce fil rouge, que nous identifions selon l'importance que l'enfant lui accorde et selon le caractère permanent de l'activité, qui revient à plusieurs reprises avec des modifications significatives (voir aussi Anzieu-Premmereur, 2000, ex. pré-cité). Bien que nous n'ayons pas décrit de traitements reposant sur l'emploi de supports d'expression secondaire, comme le dessin, le modelage ou la constitution de récits, notre analyse du cadre ou des jeux en tant que fil rouge s'inspire de telles pratiques. La comparaison avec un travail d'expression créative offre un éclairage stimulant à la pratique thérapeutique, dans la mesure où un tel travail met toujours en mouvement l'individu qui s'y adonne

et qu'une réflexion sur les caractéristiques du cadre peut contribuer à cette évolution. A ce titre, il nous semble intéressant de tracer quelques parallèles entre pratiques artistiques et thérapie du langage, envisagée en termes de processus créatif. Nous emploierons à cet effet de brèves illustrations tirées des trois situations pré-citées.

### 3.1 *Tension entre contrainte et liberté*

*Sans contraintes, on ne peut communiquer. Mais sans liberté, on ne peut s'exprimer.* Dans l'improvisation musicale, les musiciens se rejoignent autour d'une partition ou d'une grille d'accords, qui leur sert de point de convergence. Mais ils peuvent inventer leur propre discours mélodique au sein de cet espace, qui leur laisse une grande marge de liberté. De même, un ensemble de règles est nécessaire pour partager un jeu ou pour communiquer au moyen du langage, mais elles doivent être connues pour être ensuite mobilisées de manière créative, afin de laisser de la place à une expression individuelle (voir Winnicott, 1975, repris par Lebet, 2005). C'est une difficulté pour Daniel, qui paraît vivre la règle comme un carcan, ou pour Ophélie, qui semble inhibée lorsqu'elle ne dispose pas d'une ligne directrice.

### 3.2 *Spécificité du progrès à réaliser*

*Chaque être humain a son chemin à faire, chaque artiste un parcours différencié.* Dans un stage de théâtre, nous voyons le metteur en scène proposer à chaque comédien des situations différentes, pour lui permettre de progresser dans sa composition d'une nouvelle identité, dans son expérience d'une expression différente, à partir de ce qui lui est familier. Dans le décours d'une thérapie, nous veillons à proposer des activités à l'enfant, selon ses aptitudes présentes et celles que nous espérons le voir acquérir, selon la notion de zone proximale de développement de Vygotsky. Par exemple, sortir de la sécurité du jeu de règles et oser un jeu symbolique pour Ophélie; inclure un tiers dans ses scénarios de bataille et respecter un jeu de règles pour Daniel. Le progrès peut prendre des formes inverses selon les besoins: se réjouir de voir Yvan livrer ses victimes au crocodile, alors que Daniel peut trouver un bénéfice à nourrir paisiblement le bébé, autrefois battu.

### 3.3 *Rapport au temps et à l'espace*

*La pratique d'un art implique un déplacement, du fait de la médiation par un support, et de l'acquisition nécessaire de certaines techniques y relatives.* Le modelage implique un travail de maîtrise du matériau et de recherche de forme, auquel on doit consacrer du temps de manière répétée et réserver un espace spécifique. Même les arts scéniques, qui mettent en jeu le corps propre et semblent liés à la plus pure immédiateté, sont en fait le fruit d'acquisitions antérieures dans un lieu réservé à cet effet. Par comparaison, on peut dire que l'enfant en jouant fait ses gammes dans notre cabinet, qui sert de lieu d'expérimentation, à l'écart de la vie courante. La durée du

traitement, le caractère répétitif des rencontres, la limite temporelle de chaque séance constituent un cadre prévisible et sécurisant, favorable à l'apprentissage de nouvelles conduites. Ainsi, "La régularité du rythme des séances et la continuité de la présence bienveillante de l'analyste réactif, selon Winnicott, quelque chose de la préoccupation maternelle primaire" (Winnicott, 1975, cité par Anzieu, 2000: 20).

### 3.4 *Expression de soi et distance à l'autre*

L'écriture poétique constitue un bel exemple d'expression de soi, où l'intimité doit être approchée de la manière la plus authentique possible, tout en revêtant une forme qui la rend communicable sans impudeur. Cela requiert un équilibre très subtil dans le travail du langage, *qu'une trop grande intériorité rend abscons, mais que trop d'ouverture aux attentes extérieures affadit*. Winnicott (1975) a de même tracé ce parallèle entre la créativité artistique de l'adulte et le jeu de l'enfant, qui permettent à chacun de s'exprimer sans trop s'exposer. C'est une notion à laquelle nous sommes attentifs, en respectant les scénarios des enfants en séance, sans leur imposer d'interprétations intrusives, même s'il nous arrive d'avoir des hypothèses sur leur jeu ou d'interagir de manière significative (Roditi, 2005). De plus, le degré de distance symbolique varie, entre Daniel qui joue le caca du garçon, avant d'aller lui-même aux toilettes, et Yvan qui met en scène la colère du lionceau avec sa mère lionne, en l'absence d'autres référents...

### 3.5 *Equilibre entre les composantes individuelles*

Bien que nous soyons consultés pour un trouble du langage, *c'est l'entièreté de la personne que nous prenons en compte dans notre travail*. Notre évaluation inclut ainsi les aspects physiques, émotionnels, intellectuels et spirituels, dans la mesure où nous examinons les incidences du corps (motricité, audition, organes effecteurs...), les circonstances affectives (environnement familial et social, développement pulsionnel), les potentialités intellectives (Q.I., insertion scolaire) et le sens du symptôme dans l'histoire individuelle, familiale et sociale. Notre intervention avec Yvan rejaille sur tous ces plans, lorsqu'un entretien ou une séance aboutissent à une posture, un langage, un ressenti plus pacifié. Le travail avec Daniel ou Ophélie semble encore limité pour l'instant, par l'absence d'une cohésion avec la famille autour de la lecture du symptôme et d'une collaboration possible autour des progrès de l'enfant (voir l'importance de cet aspect dans Rosat, 2005).

Dans la pratique d'un art, cet équilibre entre les différentes composantes individuelles peut parfois prendre la forme d'un déséquilibre apparent, dans la mesure où la finalité n'est pas l'insertion sociale, voire le bien-être personnel, mais plutôt l'expression la plus subjective et néanmoins communicable d'une intériorité. Ainsi, il peut arriver que les besoins émotionnels soient utilisés à des fins d'expression avant d'être entendus, que les circonstances matérielles

et physiques propres soient momentanément et plus ou moins volontairement dégradées, pour surseoir à un impératif de créativité personnelle, primant sur la recherche d'équilibre. La marginalité de certains parcours artistiques, confinant parfois à la folie, en témoigne. Et la conscience de cette possible précarité est présente chez de nombreux créateurs.

### 3.6 *Prise de risque et étayage*

*La création artistique implique un saut dans l'abîme, une avancée vers l'inconnu de nous-mêmes.* Or, toute forme de thérapie amène la personne, l'enfant, à entreprendre une aventure similaire. Mais pour pouvoir entreprendre ce voyage, il faut d'abord en reconnaître le besoin, puis en prendre le risque, et accepter les aides sur le chemin. Ainsi, l'artiste en quête sincère de progrès peut rencontrer ses maîtres, plus expérimentés, qui l'aident à progresser vers la découverte, le développement et la maîtrise de ses propres moyens. Dans un traitement logopédique, il arrive que nous ayons d'abord à susciter une appétence à l'évolution, un désir de rencontre, une confiance dans la relation, avant que l'enfant ne puisse bénéficier de nos apports. Notre présence attentive, patiente et retenue, permet à Yvan, Daniel et Ophélie d'entrer en matière dans le jeu et de prendre des modèles de langage. C'est une forme d'étayage que nous pratiquons couramment dans notre métier, jusqu'à ce que l'ouvrage tienne sans tuteurs... (Anzieu, 2000; Roditi, 2005).

### 3.7 *Différence dans les priorités*

Ces quelques points permettent de reconnaître des similitudes dans le parcours artistique ou thérapeutique, en termes d'évolution personnelle, de conditions favorables ou de signes extérieurs de progrès. Toutefois, il ne s'agit pas du même espace: l'enfant et sa famille viennent avec une demande qui concerne la résolution d'un symptôme invalidant, alors que l'artiste cherche à progresser dans une modalité d'expression, d'apparence plus facultative. Mais la mesure de l'évolution peut se faire de différentes manières, aussi bien pour l'enseignant ou l'artiste, que pour le thérapeute ou le patient, selon que l'on s'attache à l'épanouissement global de l'individu – jusque dans ses modalités expressives – ou que l'on se focalise sur ces dernières (qu'il s'agisse de langage, ou de production artistique).

En conclusion, il nous a semblé intéressant de jeter des ponts entre ces différentes pratiques pour les laisser s'éclairer mutuellement, sans en réduire les spécificités. La créativité peut alors être envisagée comme une potentialité humaine, qui se traduit aussi bien dans l'élaboration d'une vie individuée, dans l'évolution d'un sujet de désir, porteur de langage, que dans le cadre d'une activité artistique. Cette dernière, dans ses caractéristiques, se fait le reflet d'une telle évolution et devient le lieu possible d'une réflexion consciente, en sus d'une finalité expressive résultant en un objet d'art.

## Bibliographie

- Anzieu, A. (2000): La technique psychanalytique avec l'enfant. In: A. Anzieu, C. Anzieu-Premmereur & Daymas, S (éds.): Le jeu en psychothérapie de l'enfant. Paris (Dunod), 13-37.
- Anzieu-Premmereur, C. (2000): Le jeu dans la psychothérapie de l'enfant de 0 à 5 ans. In: A. Anzieu, C. Anzieu-Premmereur & S. Daymas (éds.): Le jeu en psychothérapie de l'enfant. Paris (Dunod), 38-90.
- Berney, C. (2005): Le jeu symbolique chez le jeune enfant. Quels rôles pour l'adulte? In: Langage et Pratiques, 35, 16-31.
- Bizot, A. & Millot, C. (1990): En-deçà du langage, maternité, interactions précoces... In: B. Golse & C. Burszstejn (éds.): Penser, parler, représenter. Emergences chez l'enfant. Paris (Masson), 5-25.
- Boyer-Labrouche, A. (2000): Manuel d'art-thérapie. Paris (Dunod).
- Bruner, J.S. (1986): Child's Talk: Learning to Use language. New York (Norton).
- Champy, N. & De Vericourt, N. (1990): Les objets et phénomènes transitionnels. In: B. Golse & C. Burszstejn (éds.): Penser, parler, représenter. Emergences chez l'enfant. Paris (Masson), 83-89.
- Dolto, F. (2005): Parler de la solitude. Paris (Mercure de France).
- Dubois, G. (1995): L'aire du paradoxe, ou la création d'un espace thérapeutique singulier. In: A.T.L.C. (éds.): Actes du Colloque de Bordeaux. Espace créatif et symptômes du langage (Bordeaux), 19-32.
- Golse, B. & Burszstejn, C. (1990): Penser, parler, représenter. Emergences chez l'enfant. Paris (Masson)
- Jung, C. G. (1986): Dialectique du moi et de l'inconscient. Paris (Folio essais).
- Lebet, A. (2005): Le Squiggle Game et la relation thérapeutique. In: Langage et Pratiques, 35, 59-74.
- Rodi, M. (2005): Jeu symbolique en thérapie logopédique. Un exemple d'analyse. In: Langage et Pratiques, 35, 32-49.
- Roditi, D. (2005): Les jeux symboliques en psychothérapie. Des espaces de construction de soi et de sa relation à l'autre. In: Langage et Pratiques, 35, 50-58.
- Rosat, M.-C. (2005): Pour une délimitation de cadres d'activités ludiques en guidance interactive. In: Langage et Pratiques, 35, 90-101.
- Winnicott, D. W. (1975): Jeu et réalité. L'espace potentiel. Mayenne (Gallimard).