



HAL
open science

PRL et gestion mentale : existe-t-il des liens entre ces deux approches ? Quels sont-ils ?

Cindy Amoroso

► **To cite this version:**

Cindy Amoroso. PRL et gestion mentale : existe-t-il des liens entre ces deux approches ? Quels sont-ils ?. Médecine humaine et pathologie. 2014. <dumas-01499326>

HAL Id: dumas-01499326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01499326v1>

Submitted on 31 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

AMOROSO Cindy
Née le 26 juillet 1990 à Cannes

PRL ET GESTION MENTALE:

Existe-t-il des liens entre ces deux approches ?

Quels sont-ils ?

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian,**
orthophoniste

Co-directrice de Mémoire : **CORTIVO Murielle,**
orthophoniste

Nice
2014

MEMOIRE présenté pour l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

AMOROSO Cindy
Née le 26 juillet 1990 à Cannes

PRL ET GESTION MENTALE :

Existe-t-il des liens entre ces deux approches ?

Quels sont-ils ?

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian**, orthophoniste

Co-directrice de Mémoire : **CORTIVO Murielle**, orthophoniste

Membres du jury : **MURGIA Joëlle**, formatrice en gestion mentale

GENEST Elisabeth, orthophoniste

Nice

2014

Remerciements

A l'aboutissement de mes études, je tiens à formuler mes remerciements à tous les acteurs de ma réussite.

*Je remercie madame **Murielle CORTIVO** d'avoir accepté de co-diriger ce mémoire, de m'avoir accueillie auprès d'elle et d'avoir su me soutenir, m'accompagner et me rassurer à chaque instant avec beaucoup de bienveillance. Tu as été pour moi une très belle rencontre et cette année partagée a été un grand plaisir.*

*J'adresse mes remerciements à monsieur **Christian BELLONE** pour avoir accepté de diriger mon mémoire, de juger mon travail et d'y avoir apporté ses conseils avisés. Vous avez su m'orienter et me rassurer lorsque j'en avais besoin.*

*Merci également à madame **Joëlle MURGIA** pour l'intérêt porté à mon travail. Je vous exprime toute ma reconnaissance pour avoir pris le temps de lire mon mémoire et pour vos conseils pertinents qui ont permis d'enrichir ma réflexion et de cheminer plus sereinement vers l'aboutissement de ce travail.*

*J'exprime aussi toute ma gratitude à madame **Elisabeth GENEST** pour l'intérêt porté à mon mémoire et le temps de lecture qu'elle lui a accordé. Je vous remercie également de m'avoir conseillée lors de ma recherche de sujet.*

*Je tiens à remercier madame **Sandrine JAUBERT** de m'avoir guidée dans l'élaboration de ce sujet et de m'avoir présentée une co-directrice aux grandes qualités humaines.*

*Je souhaite également remercier **mes maîtres de stage** pour cette transmission de savoir mais aussi pour nos nombreux échanges qui ont contribué à alimenter ma réflexion. J'ai découvert grâce à vous de multiples facettes de ce beau métier qu'est l'orthophonie.*

*Je désire adresser mon infinie reconnaissance à **ma famille**, et tout particulièrement **mes parents, mes sœurs, mon beau-frère et mon petit ami** pour leur soutien indéfectible. Vous avez toujours su me rassurer et m'encourager durant ces quatre années d'études*

qui n'auraient pas été possibles sans vous. Merci de croire en moi et de m'accompagner jour après jour dans chacun de mes projets, je vous adresse toute ma gratitude.

*J'offre également une énorme pensée à **ma grand-mère** qui m'a toujours soutenue dans mes études et qui a beaucoup participé à leur financement. Je lui en suis pleinement reconnaissante.*

*Enfin, merci à **mes amis** pour l'épanouissement personnel que j'ai pu développer grâce à eux et pour la patience dont ils ont fait preuve pour supporter mes nombreuses indisponibilités.*

A tous ceux qui ont participé de près ou de loin à me soutenir et à m'accompagner au long de ce mémoire et de ma vie étudiante, j'adresse un grand merci.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	10
CHAPITRE I : L'ORTHOPHONISTE	11
I. L'orthophoniste	11
1. Définition	11
2. Rencontre avec l'orthophoniste	12
II. Le langage	14
1. Différencier langage, langue, parole	14
2. Le langage au cœur de la fonction symbolique	17
CHAPITRE II : PEDAGOGIE RELATIONNELLE DU LANGAGE	28
I. Genèse de la PRL	28
II. Alliance de trois mots	30
1. Pédagogie	30
2. Relation	31
3. Langage	32
III. Conception du trouble langagier en PRL	33
1. Le trouble langagier comme dysfonctionnement	33
2. Le trouble langagier comme symptôme	34
IV. Enjeux relationnels	37
1. Notion de transfert	37
2. Notion de contre - transfert	38
3. Etre à la bonne distance	39
4. Différencier orthophoniste PRL et psychologue	41
V. Rencontre vers un cheminement partagé	42
1. La demande	42
2. L'alliance thérapeutique	45
3. La progression des séances PRL	47
VI. Une communication élargie : les médiateurs	51
1. Le langage oral	52
2. Le dessin	54
3. Le jeu	55
4. Le langage écrit	58
VII. La Technique des Associations	62

1.	La structure de la série associative	63
2.	Les différents types de séries	67
3.	L'autocorrection	71
CHAPITRE 3 : PEDAGOGIE DES GESTES MENTAUX		77
I.	Genèse de la Gestion Mentale	77
II.	Un modèle d'apprentissage basé sur l'activité mentale	79
1.	Le projet mental	79
2.	Les projets de sens	81
3.	Les évocations : matériau de l'activité mentale	88
III.	Les cinq gestes mentaux	93
1.	Le geste mental d'attention	94
2.	Le geste mental de mémorisation	96
3.	Le geste mental de compréhension	97
4.	Le geste mental de réflexion	99
5.	Le geste mental d'imagination créatrice	101
IV.	L'accompagnement en gestion mentale	103
1.	Les clefs d'un bon accompagnement	103
2.	Le dialogue pédagogique	105
PARTIE PRATIQUE		109
I.	Méthodologie	110
1.	Rappel de l'hypothèse de recherche	110
2.	Démarche adoptée	110
II.	Etude et analyse de cas	113
1.	Séances sous l'éclairage de la PRL	113
2.	Séances sous l'éclairage de la Gestion Mentale	133
III.	Synthèse et discussion	147
1.	Réflexion vers une recherche de liens...	147
2.	Apport des deux approches dans la pratique orthophonique	154
3.	Limites de la perspective adoptée	156
CONCLUSION		158
BIBLIOGRAPHIE		161

Introduction

L'orthophonie est alimentée de théories et de conceptions très diversifiées qui nous amènent à envisager la pratique de différentes façons. En tant que future diplômée, c'est justement dans **l'approche du patient** et de ses difficultés que notre réflexion va se déployer dans le cadre de cette étude. Deux approches ont éveillé notre questionnement et ont suscité notre intérêt : la Pédagogie Relationnelle du Langage, aussi dite PRL ; et la Gestion Mentale, aussi appelée pédagogie des gestes mentaux.

C'est en intégrant le centre de formation de Nice que nous avons fait la découverte, en 3^{ème} année d'étude, de la **Pédagogie Relationnelle du Langage**. Née d'une réflexion de Claude Chassagny (1927-1981), pédagogue français du XX^{ème} siècle, la PRL s'inscrit dans une position psychopédagogique qui bouleverse les conceptions classiques d'une rééducation orthophonique. Initialement articulée autour des troubles du langage écrit, la PRL aborde les difficultés de l'enfant comme un symptôme ayant du sens. Ce symptôme est aussi bien à entendre qu'à respecter. Un nouveau regard est posé sur l'enfant considéré alors comme sujet à part entière.

Ainsi en PRL, l'enfant n'est pas soumis à la volonté d'un adulte qui détient le savoir. Au contraire, les rôles s'inversent donnant la priorité aux désirs de celui-ci, libre d'exprimer ses choix. L'orthophoniste, thérapeute du langage, est dans une position de neutralité et d'accueil de l'Autre grâce à laquelle l'enfant reçoit le droit de prendre la parole... prémices de son évolution vers l'appropriation du langage.

La PRL propose une belle alliance entre « être » et « faire », entre réflexion et technique. En effet, la technique n'est pas pour autant mise de côté, elle est simplement offerte à l'enfant qui est en mesure de la recevoir. Cette approche favorise l'expression de soi et propose un élargissement de la communication dont le but est de faire naître un désir de communiquer dans un langage communément partagé. La rééducation puise donc sa dynamique dans les structures psychiques de l'enfant, acteur et témoin de son évolution. C'est d'abord une rencontre authentique entre deux personnes de laquelle naîtra la démarche vers une conciliation de leurs langages.

Aussi, dans cet apprentissage, nous avons été amenés à envisager une autre approche au détour de nos recherches : la **Gestion Mentale**. Ce qui nous a interpellé, c'est qu'Antoine de la Garanderie (1920-2010), pédagogue et philosophe français, conçoit une pédagogie dans laquelle il ne part pas des difficultés mais des réussites de l'individu pour en venir à l'idée que « tous les enfants

peuvent réussir »¹ . D'une voie forte et engagée, Antoine de la Garanderie affirmait : « *oui, l'enfant peut le faire* », il suffit pour cela de lui montrer le chemin !

Message d'espoir emprunt d'une philosophie humaniste, la gestion mentale se propose comme une pédagogie des moyens d'apprendre, par laquelle l'intelligence est éduicable. De la même façon qu'il existe une série de gestes à connaître et à exercer pour réussir un panier au basket ou une acrobatie en gymnastique, il existe une série de gestes à exécuter et entraîner mentalement pour réussir tout apprentissage. Dans le respect du fonctionnement cognitif de chacun, le praticien en gestion mentale accompagne le sujet apprenant dans la découverte et l'amélioration de ses propres « chemins de pensée ».

Si chacune de ces deux approches apporte des mises en lumière intéressantes, quoi de plus naturel que de chercher les liens qui les unissent. Malgré des fondements théoriques différents, nous posons **l'hypothèse qu'il existe des similitudes qui permettraient de les rapprocher**. PRL et Gestion Mentale pourraient alors s'enrichir mutuellement et permettre un décloisonnement des pratiques ; essayons de construire ce pont fertile entre ces deux démarches.

Avant de poursuivre, nous aimerions ouvrir une courte parenthèse pour préciser les termes utilisés et ainsi éviter toute confusion. En effet, notons que si Pédagogie Relationnelle du Langage et pédagogie des gestes mentaux, emploient toutes deux le terme de « pédagogie », il n'est nullement question de pédagogie au sens scolaire du terme dans le cadre de ce mémoire. Il s'agit bien au contraire de chercher à les inscrire dans une démarche thérapeutique, dans le champ du soin : l'orthophonie.

D'autre part, il nous semble incontournable de préciser que PRL et Gestion Mentale font l'objet d'une formation indispensable et spécifique pour une pratique éclairée et une compréhension approfondie de chacune.

Précisons dès maintenant le plan de ce travail afin d'en faciliter la lecture.

Dans la partie théorique, nous aborderons en premier lieu qui est l'orthophoniste et comment il accueille le patient. Puis nous étudierons ce qu'est le langage et comment il nous constitue en tant que sujet.

Nous poursuivrons sur la présentation de la Pédagogie Relationnelle du Langage. On s'attachera à décrire cette approche en restant fidèle à son auteur, qui l'avait initialement réfléchi en fonction

¹ Titre de l'un de ses ouvrages

des troubles du langage écrit. Cependant, la PRL est avant tout une manière d'être ; elle peut donc s'envisager avec tout type de personne et de pathologie.

C'est ensuite par la présentation de la Gestion mentale que nous clôturerons la partie théorique de ce mémoire. Une fois de plus, c'est en référence à son auteur que l'on décrira cette approche des apprentissages initialement destinée à venir en aide aux enfants en échec scolaire. En revanche, la Gestion Mentale s'applique aujourd'hui à de nombreux domaines extra-scolaires nécessitant de faire attention, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir ou d'imaginer, soit les cinq gestes mentaux.

Au sein de la partie pratique, nous préciserons la méthodologie choisie pour mettre en liens ces deux approches. C'est ensuite par une étude de cas comparative qu'il nous sera possible d'envisager une discussion mettant en lumière le recueil de notre réflexion.

Partie I
PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : L'ORTHOPHONISTE

Qui est-il ? Avec qui et avec quoi travaille-t-il ?

Avant de présenter la Pédagogie Relationnelle du Langage et la Gestion Mentale qui motivent notre recherche, éclairer certaines notions nous apparaît fondamental.

En effet, quel que soit le symptôme en orthophonie, c'est avant tout une rencontre entre deux personnes ; une rencontre sous-tendue par le langage.

Ainsi, comprendre une démarche orthophonique, c'est d'abord prendre soin de rappeler qui est l'orthophoniste et comment s'envisage l'accueil du patient. C'est ensuite pouvoir définir sur quoi et avec quoi il travaille : le langage.

I. L'orthophoniste

1. Définition

Selon le « Dictionnaire de l'orthophonie »², notre profession se définit de la façon suivante :

« En France, professionnel de santé et auxiliaire médical titulaire du certificat de capacité d'orthophoniste (CCO), s'occupant de la rééducation de la voix, de la parole et des troubles du langage oral et écrit, et intervenant, dans les domaines curatif et préventif, auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes et de personnes âgées, en difficulté dans leur communication.

L'orthophoniste entreprend une rééducation individuelle ou de groupe, parfois au domicile du patient, sur prescription médicale indiquant la nature du traitement et le nombre de séances nécessaires cotées en AMO (Acte Médical d'Orthophonie), qui sont remboursées à tout assuré social après accord de la demande d'accord préalable (DEP) auprès de l'organisme social dont il dépend.

L'orthophoniste peut exercer sa profession à titre libéral en travaillant à son cabinet, ou à titre salarié soit dans le secteur public (dans les services hospitaliers de pédiatrie, ORL, neurologie, neuropsychiatrie, rééducation fonctionnelle, etc.) soit dans le secteur privé (dans les centres

² BRIN Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle, MASY Véronique, *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 1997, 228 pages. Page 137.

spécialisés : centres médico-psycho-pédagogiques, centre de sourds ou d'enfants handicapés, institut médico-pédagogiques, SESSAD...).

Son activité est parfois mixte, combinant les deux types d'exercice. Par ailleurs, l'orthophoniste peut être amené, dans le cadre d'équipes médicales, à participer au dépistage des pathologies du langage et de la communication, ainsi qu'à l'éducation sanitaire. Enfin l'orthophoniste peut initier ou participer à des travaux de recherche dans son domaine, et être chargé d'enseignement dans les centres de formation. »

A partir de cette définition, l'orthophoniste est bien placé dans le champ thérapeutique. De même, nous comprenons alors que son intervention ne se réduit pas à « redresser la parole » comme pourrait le faire croire son étymologie : du grec « orthos » (droit, régulier) et « phonos » (son, voix).

2. Rencontre avec l'orthophoniste

Toute prise en charge orthophonique débute par une demande, plus ou moins élaborée. Effectivement, le désir de consultation peut émaner du patient lui-même, de sa famille, ou plus souvent d'un conseil donné par l'enseignant, le médecin ou tout autre intervenant.

Ainsi, être orthophoniste c'est d'abord accueillir une personne ; une personne qui nous parle de ses difficultés avec le langage. Claire de Firmas annonce : « les patients des orthophonistes viennent toujours plus ou moins consulter à cause d'un conflit avec le langage lui-même³ ». On pourrait alors considérer que ce que le sujet nous donne à voir et à entendre c'est le symptôme qui le fait souffrir.

Lors de cette première rencontre, un bilan orthophonique est réalisé. La nomenclature précise que le bilan est « un examen préalable à toute rééducation [...] il permettra de déterminer avec précision la nature des troubles [...] sans perdre de vue qu'un déficit dans le domaine du langage, ne doit jamais être isolé de l'ensemble de la personnalité du sujet. »

³ FIRMAS Claire (De), *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*, Broché, 2008. 152 pages. Page 78

A ce propos, certains orthophonistes définissent le bilan de la façon suivante :

- Marie Tricot, dans Orthomagazine N°46, considère que « le bilan orthophonique est une démarche diagnostique qui trouve son essence dans un contexte théorique et se réalise dans une rencontre entre une souffrance et un savoir-faire ». ⁴
- Pierre Ferrand et Anne-Marie Tréanton⁵, quant à eux, décrivent les finalités du bilan en insistant particulièrement sur l'observation du comportement de l'enfant et la qualité de sa relation.

Considéré comme un **moyen** d'entrer en communication avec le sujet et sa famille, le bilan orthophonique recherche les liens entre les difficultés exprimées et l'histoire du patient. Il se conçoit aussi comme **un outil** permettant de poser un diagnostic qui sera déterminant pour la suite. Il invite donc à analyser la nature des troubles, mais aussi à la prise en compte de leur contexte d'apparition, de leur retentissement ainsi que de la motivation et des attentes du patient.

A l'issue du bilan, un compte rendu est fourni au sujet : il consiste à restituer les résultats des épreuves techniques et l'avis clinique de l'orthophoniste. Cette synthèse permet le début d'une alliance thérapeutique et l'élaboration d'un projet de soin, dans une relation de confiance.

Ainsi, une rééducation orthophonique s'envisage comme **une réponse personnalisée** offerte au patient, pour faire naître un besoin d'échange dans la relation à l'autre et l'épanouissement du langage par sa réalisation-même. Selon Claire de Firmas, l'objectif de la rééducation est « *d'aboutir à un équilibre plus satisfaisant entre la demande singulière du sujet, sa parole propre, et l'appropriation de règles sociales, la langue commune* »⁶

Dès lors, comment s'y prendre pour venir en aide à un sujet dont le langage est souffrance ? Considérant l'orthophonie comme **une profession de soin intervenant sur et par le langage**, la première réponse qu'il nous vient à l'esprit est celle de mieux cerner ce que recouvre justement la notion de langage. Abordons dès à présent ses points clefs et la façon dont il nous constitue en tant que sujet par la fonction symbolique.

⁴ TRICOT Marie, *Autour du bilan*, Orthomagazine n°46, Juin 2003.

⁵ TREANTON Anne-Marie, FERRAND Pierre, *Le bilan orthophonique, Manuel à l'usage des Orthophonistes*, Isbergues : L'Orthophoniste-Edition, 1983.

⁶ FIRMAS Claire (De), *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*, Broché, 2008. 152 pages. Page 79

II. Le langage

« Le langage est une fonction constitutive de l'humain, qui se réalise dans la parole, orale et écrite, au moyen d'une langue »⁷

1. Différencier langage, langue, parole

Le langage, la langue et la parole sont des notions proches, souvent confondues au quotidien. Il nous appartient dès lors de nous appuyer sur les définitions classiques pour en comprendre la distinction.

1.1. Langage

Difficile à définir, le langage est une **entité multiforme** que l'on peut aborder par de nombreux points de vue. Sa définition est complexe car il est abstrait et concerne des disciplines très variées : physique, physiologie, psychologie, linguistique, sociologie...

Au sens large, le langage est souvent défini comme une faculté permettant de communiquer. Or, chez l'homme, le langage est **spécifique** et renvoie à une définition plus précise. D'après le dictionnaire « *Le Petit Larousse* », le langage désignerait « **la faculté, la capacité propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques** »⁸. Le langage aurait donc à la fois une fonction de communication et d'expression de sa propre pensée.

Depuis l'Antiquité, les philosophes s'intéressent à la question du langage car c'est par le langage que les hommes parviennent à comprendre le monde et à se comprendre eux-mêmes. Aristote disait de l'homme qu'il était un « **animal doué de langage** » ; autrement dit le seul être vivant capable de parole et de langage. De même, Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguiste suisse, considérait le langage comme étant la faculté humaine de communiquer par un système de signes articulés.

⁷ FIRMAS Claire (De), *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*, Broché, 2008. 152 pages. Page 61

⁸ LAROUSSE. *Petit Larousse illustré*, Paris : Larousse, 2009. 1812 pages. P. 557.

Le langage proprement humain est par ailleurs le seul à symboliser. Il s'agit en effet de représenter le réel par un « signe » et de comprendre ce « signe » comme représentant du réel. A ce propos, Emile Benveniste (1902-1976), linguiste français, définit le langage comme « *la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser* »⁹.

Le langage est donc cette compétence humaine incluse dans la fonction symbolique. Son caractère est abstrait, et c'est par la langue qu'il se réalise.

1.2. Langue

1.2.1. Produit social et véhicule du langage

La langue constitue le véhicule du langage, autrement dit la forme concrète que revêt le langage pour une communauté donnée.

Selon F. de Saussure la langue ne se confond pas avec le langage, elle n'en est qu'une partie déterminée. Elle ne reflète en effet que l'aspect social du langage et reste extérieure à l'individu. Il n'est pas du pouvoir de chacun de la modifier à sa guise. L'emploi de la langue relève plutôt d'une sorte de « contrat » entre les membres d'une même communauté, nécessitant le respect de règles et de normes stables.

Cet ensemble de conventions permettant de produire des messages, est ce que l'on appelle le code. Ce dernier, inhérent à la langue, peut être constitué de signes oraux ou écrits. Dans les deux cas, le signe est cet élément sur lequel repose le système, et se compose de deux faces indissociables l'une de l'autre : le signifiant (l'unité perceptive), et le signifié (l'unité intelligible, le concept), les deux étant liés par un lien arbitraire.

1.2.2. Fonctionnement de la langue

Selon F. de Saussure, les éléments linguistiques se définissent par **opposition** et **complémentarité**. Les mots sont organisés selon un ordre précis, défini par deux axes qui déterminent la structure de la langue :

⁹ BRIN Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle, MASY Véronique, *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 1997, 228 pages. P. 103.

- L'axe paradigmatique :

C'est l'axe vertical qui permet le choix des mots. Cet axe est formé d'unités linguistiques qui peuvent commuter entre elles à condition d'avoir la même nature et la même fonction. Les unités d'un même paradigme peuvent alors apparaître dans un même contexte, on dit qu'elles sont en opposition paradigmatique. Ainsi, dans l'énoncé « Je vais à la pêche », on peut dire que le mot « pêche » est en opposition paradigmatique avec toutes les autres unités linguistiques que l'on aurait pu proposer à la place : plage, piscine, boulangerie....

- L'axe syntagmatique :

C'est l'axe horizontal sur lequel se suivent les unités constitutives de la phrase. Cet axe étudie les unités linguistiques du point de vue de leur succession dans la chaîne parlée. Il s'agit alors de s'intéresser à la combinaison des différents choix du paradigme, selon des règles précises.

La langue est donc ce système de signes et de règles qui s'imposent aux individus d'une même communauté pour se comprendre. Elle est de l'ordre du collectif et nécessite un apprentissage.

1.3. *Parole*

La plupart des linguistes s'accordent pour définir la parole comme l'exploitation **individuelle** et concrète de la langue. C'est en effet la mise en œuvre du code par les sujets parlants, à un moment et en un lieu donnés. Par opposition à la langue, la parole résulte d'une utilisation **personnelle**.

F. de Saussure envisage une interdépendance entre langue et parole. En effet, si la langue ne se réalise et s'observe que par la parole, la parole, quant à elle, n'est possible que parce que le système de langue la produit.

La parole est donc **l'acte d'un sujet** par lequel on voit comment il s'est **approprié** le langage.

2. Le langage au cœur de la fonction symbolique

Définir le langage ne suffit pas à le concevoir clairement ; il nous faut également comprendre en quoi il est inclus dans la fonction symbolique et comment celle-ci se met en place chez le jeune enfant.

2.1. *Le signe linguistique, un symbole arbitraire*

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, le langage est une faculté humaine incluse dans la fonction symbolique, il en est l'expression par excellence.

Son accès passe par la langue à travers laquelle il se réalise, le mot vient donc se substituer à l'objet, il le représente. Utiliser le langage humain c'est donc utiliser un nombre fini de signes qui, combinés entre eux, permettent un nombre infini d'énoncés, en incluant le locuteur.

Le symbole, du grec « *symbolon* » (signe de reconnaissance) et du verbe « *symballein* » (jeter et mettre ensemble), était à l'origine un objet que l'on séparait en deux et que l'on donnait à deux personnes en signe de reconnaissance. Il est donc ce qui sépare pour mieux réunir et permet une alliance réciproque entre des éléments différents dont la réunion est porteuse de sens.

En linguistique, on utilise la fonction symbolique lorsqu'il s'agit de représenter une chose par une autre chose: le **signe**. Ce dernier est lui-même séparé en deux parties : le *signifiant* (l'image acoustique ou écrite qui représente) et le *signifié* (le concept, le représenté). L'analogie avec le symbole est alors évidente puisque ces deux parties du signe linguistique permettent en réalité de mieux l'unifier dans la mesure où il est connu et reconnu par les membres d'une même communauté linguistique.

Pourtant, signe et symbole ne sont pas totalement superposables dans le domaine linguistique. Saussure en effet préfère l'expression de « signe » à celle de « symbole » pour bien souligner le **caractère arbitraire** qui unit le signifiant et le signifié d'un signe linguistique. Alors que le symbole ressemble à ce qu'il symbolise, le signe est arbitraire, conventionnel et réglé socialement. Il n'y a pas de lien évident entre le signifié et son signifiant ; et il n'est pas du pouvoir du sujet d'en modifier la consistance, sans quoi il ne deviendrait plus partageable, et ne remplirait pas son rôle de représentation d'un référent commun.

2.2. *Le développement de la fonction symbolique*

Le développement du langage est, comme nous venons de l'exprimer, en lien avec le développement des représentations mentales, autrement dit avec la fonction symbolique. Ce processus de symbolisation nécessite un **mouvement de distanciation** par rapport à la chose afin de la remplacer par une représentation connue de l'autre. Abordons dès à présent comment se structurent le symbolisme et la pensée chez le jeune enfant. Pour cela, nous appuierons notre exposé sur les principales théories qui rendent compte du déploiement de cette aptitude de l'intelligence humaine à créer des signes.

2.2.1. *Point de vue des psychologues*

Certains psychologues, tels que Bruner, Wallon et Piaget, supposent que la fonction symbolique repose sur une construction de la part du sujet, qui s'élabore en étapes. C'est en réfléchissant sur ses expériences que le sujet construirait sa propre vision du monde par des ajustements multiples. Tous, s'accordent pour dire que la fonction symbolique dont le développement est progressif, trouve son origine dans l'acte moteur. Il s'agit d'une évolution qui part du corps pour aboutir à la pensée et au langage.

a. *Henri Wallon : l'imitation*

Henri Wallon (1879-1962), médecin et philosophe, envisage la vie psychique de l'enfant en relation avec la biologie (maturation du système nerveux) et le social. Il conçoit le développement de l'enfant par l'étude simultanée de plusieurs dimensions, dont les deux principales sont : l'affectivité émotive et l'équilibre tonico-moteur.

L'enfant développe son intelligence et accède à la fonction symbolique par des stades non linéairement successifs et non définis chronologiquement. Ces stades se chevauchent et s'imbriquent en fait de manière complexe, discontinue et ponctuée de crises. Chaque passage à un stade supérieur constitue un remaniement impliquant un choix entre un ancien et un nouveau type d'activité.

L'évolution de l'enfant d'une intelligence sensori-motrice à une intelligence discursive est principalement permise grâce à **l'imitation et au langage**. Cette activité d'imitation est au départ une simple reproduction de gestes moteurs qui nécessitent de la part de l'enfant une action

motivée et volontaire. Ainsi l'enfant atteint à la fois un modèle mental et s'inscrit progressivement dans l'**altérité** en faisant comme un autre sans pour autant être cet autre. Il sort donc de la fusion et l'imitation devient représentation en se différenciant dans le temps. C'est grâce à ses capacités de représentations qu'il introduit symboliquement le réel en l'imitant et en le transformant. Nous pouvons par exemple citer les jeux d'imitation tels que « papa et maman » ou le jeu de la dinette. Dans le faire semblant, il s'exerce à la représentation et extériorise des modèles préalablement observés et intériorisés.

De plus, le développement du langage va permettre le plein accès à la fonction symbolique telle que Henri Wallon la conçoit, car maîtriser le langage c'est remplacer un objet par une représentation. C'est donc aussi dans et par le langage que l'enfant va avancer dans le processus de symbolisation. L'accès à la représentation nécessite alors une sorte de dédoublement de la réalité : un signifiant et un signifié.

b. Jean Piaget : l'assimilation et l'accommodation

Jean Piaget (1896-1980), psychologue et biologiste, intéressé par la genèse des processus de connaissances, a beaucoup étudié le développement de l'intelligence et le rôle de l'imitation dans le développement cognitif. Il met également en lien imitation et représentation symbolique : le premier servant de point de départ au second.

Il explore donc l'intelligence de l'enfant et en décrit son développement par périodes elles-mêmes divisées sous forme de stades successifs dont l'ordre est constant. L'enfant n'accède à un stade que si le précédent a été atteint.

L'intelligence se construit alors à travers des interactions entre le sujet et les objets de son environnement. L'enfant est envisagé comme un chercheur fonctionnant par tâtonnements et analyses de ses expérimentations. La construction du symbole passe par les actions, les opérations, les représentations, et résulte d'une coordination entre deux mécanismes nécessaires et indissociables :

- a) L'association : c'est l'intégration de ce qui est extérieur aux structures propres du sujet, c'est lorsque l'enfant tente d'agir sur le monde par des schèmes sensori-moteurs (ensemble organisé de mouvements et d'opérations dont il dispose ou développe par son interaction avec le monde).

- b) L'accommodation : c'est la modification d'un schème existant provoqué par les expériences de la réalité extérieure.

Jean Piaget parle de « fonction sémiotique », c'est-à-dire ce qui concerne l'usage de signifiants comme moyen pour le sujet de représenter une réalité cachée ou absente. L'association entre signifiant - signifié se fait alors par échanges et par imitation ; le tout permettant l'accès à la fonction symbolique. Selon lui, la représentation se construit principalement en trois phases successives :

- **Période d'intelligence sensori-motrice** (de 0 à 2 ans environ) :

Il s'agit là d'une intelligence sans langage et sans représentation mentale. L'enfant découvre le monde qui l'entoure par les mouvements qu'il fait et par les sensations qu'il ressent (suction, essais de préhension, empilage, etc...). C'est donc une intelligence essentiellement pratique, construite selon les sens et la motricité à partir des perceptions directes et la présence des objets. A cette période, les principales acquisitions cognitives de l'enfant sont les notions de temps, d'espace, de causalité et la permanence de l'objet. En effet, l'objet continue d'exister même en étant hors champs de vision. A la fin de cette première période, l'enfant entre dans la fonction symbolique : il y a ébauche des premières représentations mentales.

- **Phase pré-opératoire** (de 2 à 7 ans environ) :

Cette période est caractérisée par l'avènement du langage et l'accès à différentes formes de pensées représentatives : il y a formation de symboles et l'enfant se détache des perceptions immédiates. Ainsi, il devient capable de se représenter des objets ou des situations non directement perceptibles à l'aide de signes (les mots) ou de symboles (les dessins). L'apparition de la fonction symbolique est marquée par cinq principaux moyens : le jeu, l'imitation différée, le dessin, les images mentales et le langage. A cette période, notons que l'enfant est encore prisonnier de son égocentrisme intellectuel, ne pouvant alors pas se détacher de son propre point de vue.

- **Phase opératoire** (de 7 ans à 10 ans environ)

C'est lors de cette période que l'enfant est capable d'opérations mentales telles que sérier, classer, combiner... Cependant, celles-ci nécessitent encore un support perceptif pour pouvoir s'exercer, l'enfant a besoin du rapport direct au concret pour mener son raisonnement logique qui est en

plein essor. Il peut maintenant envisager la réversibilité des opérations et sort progressivement de son égocentrisme.

Ainsi, nous constatons que J. Piaget et H. Wallon s'entendent pour dire que la fonction symbolique, capacité à se représenter une chose, est permise grâce à l'environnement. Ce n'est que par la suite que l'enfant pourra penser, partager et communiquer.

2.2.2. Point de vue des psychanalystes

Pour les psychanalystes, le développement de l'enfant s'envisage différemment. Ils expliquent le processus de symbolisation par des notions de perte, d'absence de l'objet et de séparation d'avec la mère. Freud et Lacan s'inscrivent bien entendu dans cette perspective dont nous allons présenter les composantes.

a. Sigmund Freud

- *L'hallucination : fondement de la pensée*

Selon S. Freud (1856-1939), les prémices de la pensée se trouvent dans le corps et dans les expériences de satisfaction précoces liées à l'alimentation.

Le bébé va en effet vivre l'expérience de la faim : il ressent une tension interne qu'il ne peut supporter et le manifeste à sa mère par des cris. L'objet de satisfaction du besoin (le sein ou le biberon) lui est alors présenté et lui permet de s'apaiser ; inscrivant ainsi dans son psychisme une trace mnésique de satisfaction du besoin. Lors d'un nouvel état de tension, le bébé, pour supporter l'attente et la frustration, réactivera alors cette trace mnésique de l'objet en son absence et hallucinera la satisfaction de son besoin. Ainsi, tel que le conçoit Freud, cette hallucination primitive constitue le fondement de la pensée, notamment celui des représentations mentales. C'est un état de besoin qui va amener l'enfant à avoir une hallucination de l'objet de satisfaction, cela suppose toujours une expérience antérieure positive qui a permis la formation de la trace mnésique.

Ces phénomènes hallucinatoires ne deviendraient conscients qu'au moment du développement du langage, lorsque l'enfant passe d'une perception-représentation des choses à une perception-représentation des mots.

Le psychisme est donc bien issu du corporel, car ce sont les perceptions par les cinq sens qui permettent la représentation. Celle-ci est à la fois constituée d'une origine externe (les perceptions) mais aussi d'une origine interne (les fantasmes et hallucinations).

Dès lors, on comprend comment la notion d'absence intervient dans le développement de la fonction symbolique. Comme l'exprime, José Wronke, orthophoniste et professeur au centre de formation de Nice : « *L'accession à la pensée se fait sur le terrain de l'expérience de l'objet absent* ».

- *La séparation et le jeu: prémices de l'accès au symbolique*

A ce propos, Freud nous offre une nouvelle observation en 1920 dans « Essais de Psychanalyse »¹⁰ au sein de son texte intitulé « au-delà du principe de plaisir ». Il relate un jeu mis en place par son petit-fils âgé de 18 mois, par lequel il supporte et s'approprie les départs et retours de sa mère. L'enfant y est décrit comme étant calme et sans pleurer lorsque celle-ci s'éloigne de lui. Il s'agit là de la célèbre séquence de la bobine que Freud appelle aussi « fort-da ».

Le principe est simple : l'enfant joue avec une bobine attachée au bout d'une ficelle et la jette par-dessus son lit en maintenant le fil. Lorsqu'elle disparaît, il s'exclame : « o-o-o-o » que Freud interprète comme « fort » signifiant en allemand « loin ». Puis, en tirant sur la ficelle, l'enfant fait réapparaître la bobine et s'exclame joyeusement « da ! » signifiant en allemand « voilà ! ». La manœuvre se répète inlassablement avec un plaisir manifeste.

A travers ce jeu de présence-absence, Freud voit en fait une reproduction symbolique, une mise en scène des départs et retours de la mère qu'il subit dans la réalité de son existence. En effet, l'enfant découvre que sa mère n'est pas entièrement disponible pour lui et qu'elle ne peut répondre parfaitement à ses demandes, notamment par ses absences. C'est alors par le symbolique, qu'il va réussir à surmonter cette détresse sans manifester d'opposition : cette séparation subie dans la réalité devient un jeu dont il est alors le maître ; il sort de la passivité et devient sujet actif par le jeu.

¹⁰ FREUD Sigmund., *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 2004. 274 pages. Collection Petit Bibliothèque payot pp 16-20.

Ce jeu décrit par Freud est en fait un exemple de ce qu'est le modèle de tout jeu dont l'enfant se sent sujet. Dès qu'il vivra une situation forte, celle-ci sera transposée dans le jeu qui lui permettra de s'approprier et de transformer son propre vécu. Nous pouvons par exemple citer les jeux du « docteur » ou de « la maîtresse ».

Nous comprenons mieux à présent le rôle primordial du jeu pour que l'enfant accède à la fonction symbolique donc au langage. Il s'agira pour lui de remplacer le choc d'une expérience par une représentation qui lui permettra alors une certaine prise de distance. L'absence devient donc fondamentale pour entrer dans le champ symbolique. Ici, l'enfant substitue la mère à la bobine. La symbolisation est donc bien la faculté de mettre une chose à la place de l'autre en créant un lien entre les deux.

b. Jacques Lacan

- *Le jeu de la bobine : une double métaphore*

J. Lacan (1901-1981), à propos de la séquence de la bobine, introduit la notion de double métaphore par laquelle on comprend bien comment l'enfant réussit à **se distancier du réel** : les allers et retours de la mère sont d'abord symbolisés par les va-et-vient de la bobine, eux-mêmes symbolisés par l'opposition phonémique « Fort-Da ». Il accède donc en parallèle au langage, aux mots devenus représentations de la présence et de l'absence, par l'alternance des deux phonèmes ([o] et [a]). Par la maîtrise qu'il possède dans l'apparition et la disparition de sa mère, alors symbolisée par la bobine, l'enfant en tire une vraie jubilation.

- *Etre nommé : se constituer dans et par le langage*

D'autre part, J. Lacan aborde comment le sujet se constitue comme tel par le langage. Il axe sa réflexion sur l'importance pour l'enfant d'être nommé par ses parents pour différencier l'intérieur de l'extérieur, c'est-à-dire pour se considérer comme être différent des autres. En étant appelé par ses parents il s'entend d'abord comme « il », puis se découvre comme « je » opposé à un « tu » (à un non-moi).

Cette dialectique « je-tu » est prépondérante pour que l'enfant puisse se reconnaître dans son individualité. C'est donc par le langage, qu'il prend conscience de son statut de sujet singulier qui l'inscrit dans l'ordre symbolique. La fonction symbolique fonde véritablement l'humain et permet de le mettre en relation avec ses semblables, elle devient par le langage ce qui permet la

communication entre individus distincts d'une même société. «**Le langage est donc la condition de la prise de conscience de soi comme entité distincte**»¹¹

L'ordre symbolique constitue alors un ordre tiers : un intermédiaire qui s'organise entre le sujet et le monde environnant. Par la symbolisation, la relation au monde va être modifiée : nous passons d'une relation immédiate avec l'environnement à une relation médiante et différée. Le langage, inséré dans la fonction symbolique est donc ce qui va **mettre de la distance entre soi et les choses**. Ainsi, Lacan lui accorde-t-il un rôle vital : il permet de **se** construire en tant que sujet distinct du monde et des autres, il est le médiateur qui donne au sujet **une place singulière** et lui permet de **se sentir exister**.

- *La théorie de la spaltung : la division subjective*

Paradoxalement, J. Lacan considère aussi que les chemins vers le symbolique mènent à une **division du sujet** lui-même. Si le langage permet de le nommer et de le représenter comme un sujet à part entière, il s'y aliène aussi, perdant alors une partie de lui-même et de sa Vérité fondamentale. Ainsi, Lacan parle de « spaltung », terme allemand que l'on pourrait traduire par « clivage ». En effet, par le langage, il n'est que figuré par un signifiant, représenté par un Autre, son partenaire qui le nomme ; autrement dit « *traduit par l'Autre et auprès de l'Autre* ». C'est parce qu'il est nommé, représenté par son partenaire, que l'enfant sera déterminé par le langage en tant que sujet.

On identifie alors l'évolution suivante :

D'abord l'enfant ne dispose pas du langage, il n'est donc pas encore défini dans sa singularité.

Puis, il va accéder au « je » et au « tu » par les échanges avec ses parents. C'est en étant nommé et en recevant ce prénom que le sujet s'insère dans le circuit langagier. Il devient « il » dans le discours.

Avant tout soumis au langage et au symbolisme dans lesquels il lui faut s'insérer, l'enfant doit vivre cette phase essentielle qui lui permettra un jour de devenir lui-même sujet de sa parole.

¹¹ RIFFLET LEMAIRE Anika, *Jacques Lacan*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1977. 379 pages. Psychologie et sciences humaines. P. 89.

c. Le rôle du miroir et de l'œdipe dans l'accès au symbolique

- Le stade du miroir

Le stade du miroir, introduit dans la théorie psychanalytique par J. Lacan, D.W. Winnicott ou encore F. Dolto, cherche à préciser comment se développe la conscience de soi. Il se situe vers six, huit mois, jusqu'à dix-huit mois. Il est témoin de la relation duelle, immédiate, propre à l'imagination.

Ce stade se divise en trois étapes :

- **Première étape :** l'enfant perçoit son reflet dans le miroir, et l'appréhende comme un être réel qu'il tente d'approcher et de saisir. Pour l'enfant, cette image est celle d'un autre.
- **Deuxième étape :** l'enfant comprend que ce reflet n'est qu'une image mais il ne la reconnaît pas encore comme sienne.
- **Troisième étape :** l'enfant réalise que cette image est la sienne. Il prend véritablement conscience de sa propre identité quand il peut concevoir son reflet comme image de son propre corps. L'enfant devient sujet.

Le stade du miroir a donc trois fonctions essentielles :

- La reconnaissance du réel à travers une image vécue comme un être réel
- La conception de l'imaginaire à travers une image perçue comme fictive
- **L'accès au symbolique** à travers une image reçue comme étant la représentation de soi-même.

- Le stade de l'Œdipe

Le phénomène œdipien apparaît comme une transformation radicale et universelle de l'être humain. « Il est le passage de la relation immédiate et duelle à la relation médiante propre au registre symbolique »¹².

¹² GONDALLIER DE TUGNY Anna. La place de la subjectivité dans le bilan orthophonique : réflexions sur les outils cliniques de l'orthophoniste. Nice, 2005. 218 pages. Page 25.

L'enfant établit avec sa mère une relation duelle. Il ne voit dans l'autre, dans sa mère, qu'un semblable auquel il se confond et s'identifie. A ce stade, l'enfant ne peut donc pas accéder à sa subjectivité, à sa singularité.

Il apparaît comme **indispensable que l'enfant accède à la médiation du symbole**, pour que la mise en ordre du monde, des choses et des êtres puisse s'effectuer.

Lacan divise le développement de l'Œdipe en **trois temps** :

- Le premier se caractérise par la **relation duelle** entre l'enfant et sa mère. L'enfant désire tout de sa mère. Il est « désir du désir de sa mère et pour la satisfaire il s'identifie à l'objet de ce désir », soit le phallus.

A ce stade l'enfant n'est pas véritablement un sujet dans le sens où s'identifiant au désir de l'autre, il est un manque. Il n'est pas situé ou repéré individuellement dans le circuit symbolique de l'échange.

- Dans un deuxième temps, **le père intervient comme tiers séparateur et privé** : il prive l'enfant de l'objet de son désir, et prive la mère de l'objet phallique.

L'enfant se heurte alors à **l'interdit** et à **la loi du père**.

Edmond Ortigues (1917-2005) est l'auteur de nombreux travaux en philosophie et sciences humaines. Dans *Le discours et le symbole*, il définit l'intervention du père comme l'intervention d'une puissance d'« hétérogénéité ». Il désigne la symbolisation comme le passage de l'opposition duelle à la relation ternaire par l'intervention d'un troisième terme, c'est-à-dire le père.

- Dans le troisième temps, l'enfant **s'identifie au père** : s'effectue alors un phénomène de repérage de soi-même par relativisation.

Le complexe d'Œdipe est le moment où l'enfant **s'humanise**, en prenant **conscience de soi**, des autres et du monde. La résolution du complexe d'Œdipe **permet d'accéder au langage** et au **monde symbolique** de la famille et de la société. Il libère le sujet en lui donnant sa place dans la constellation familiale.

Conclusion :

Au terme de ce bref rappel, nous pouvons définir notre profession comme celle du **soin du langage par le langage**, qui est de ce fait à la fois un objet et un moyen. L'orthophoniste, malgré son étymologie réductrice ne se contente pas d'être un « redresseur de parole ».

Au contraire, il soigne le langage de l'autre, parcourant ainsi des horizons bien plus vastes qui ouvrent la voie de la communication et de la rencontre avec autrui. Ainsi, choisir de travailler sur le langage, c'est pouvoir comprendre qu'il n'est pas seulement un instrument, mais qu'il s'insère dans la fonction symbolique et nous constitue en tant qu'humain, en tant que sujet.

La pratique de l'orthophonie s'est diversifiée et enrichie au fil des années, afin de répondre au mieux aux patients souffrant de troubles de la voix, de la parole, du langage et de la communication. Il appartient à chaque praticien de poser une réflexion personnelle sur sa propre pratique et de rester ouvert aux approches qui pourraient venir compléter et enrichir la profession. Dans le cadre de notre étude, ce sont la Pédagogie Relationnelle du Langage et la Gestion Mentale que nous avons choisies de découvrir.

CHAPITRE II : PÉDAGOGIE RELATIONNELLE DU LANGAGE

« Une manière d'être qui tend à devenir une manière de faire »¹³. Résumée ainsi par son créateur Claude CHASSAGNY, la pédagogie relationnelle du langage, que l'on évoquera désormais sous le sigle PRL, est avant tout un positionnement clinique, une manière d'entrer en relation avec le patient. A la croisée de la linguistique, de la psychanalyse et de la pédagogie, elle propose une alliance entre réflexion et technique.

Tout d'abord, nous présenterons un bref historique de la PRL en exposant le parcours de Claude Chassagny. Nous aborderons ensuite comment ces trois mots ont été choisis pour représenter cette conception de la rééducation. Puis nous éclairerons les principales idées qui sous-tendent le positionnement clinique d'un thérapeute PRL. Enfin nous présenterons les outils et médiateurs utilisés en séances.

I. Genèse de la PRL

La Pédagogie Relationnelle du Langage a vu le jour grâce à un pédagogue français du XXème siècle qu'il nous faut présenter avant tout chose : Claude Chassagny (1927-1981).

Lui-même enfant dyslexique et dysorthographique, l'apprentissage de la lecture lui fut bien difficile, jusqu'à ce qu'un instituteur découvre en lui des aptitudes encore enfouies. Claude Chassagny progresse alors lentement et termine ses études secondaires avec brio.

Ce n'est qu'après obtention de son baccalauréat, qu'il entre par hasard dans l'Education Nationale, pour remplacer un ami instituteur. Rapidement, Claude Chassagny s'investit auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage qui lui renvoient son propre vécu d'enfant dyslexique-dysorthographique.

¹³ CHASSAGNY Claude, *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF. 1977. 238 pages. IPERS.

Lancé sur une voie professionnelle qui semble prendre tout son sens à ses yeux, Claude Chassagny, instituteur puis directeur d'une école Montessori, s'aperçoit rapidement des limites à ce qu'il nomme lui-même « l'ultra pédagogie ». Dans cette optique, l'enfant reçoit le droit d'éprouver une difficulté même si c'est l'adulte qui choisit les moyens pour rééduquer l'enfant. Malgré une pédagogie élaborée et adaptée à chacun, certains enfants sont dans l'impasse et ne transposent pas leur acquis à l'extérieur des séances. Une question l'anime alors : pourquoi des enfants apparemment normaux, intelligents et créatifs sont plus ou moins incapables de lire et d'écrire correctement ?

Créant une classe spécifique pour enfants dyslexiques, Claude Chassagny commence à mettre au point une méthode qu'il nommera bientôt « méthode des séries ».

Son talent pédagogique et son succès auprès des enfants amènent alors les parents à créer une association pour enfants dyslexiques au sein de laquelle Claude Chassagny assure lui-même les cours. En 1957, cette solidarité donne donc naissance à l'Association Pour la Rééducation des Dyslexique (APRD). Son succès et sa renommée s'étendent rapidement à toute la France et certains, comme Françoise Dolto, s'intéressent à ses travaux.

Au fil de ses rencontres et de ses nombreux questionnements, Claude Chassagny enrichit et perfectionne sa compréhension de l'enfant dyslexique, cherchant pour chacun à saisir le sens de son échec. Son ouverture de pensée lui permet de concilier des théories faisant appel à des domaines diversifiés: psychanalyse, linguistique et pédagogie.

Son inspiration psychanalytique et psychologique est influencée par certains contacts parmi lesquels on peut citer : Françoise Dolto (psychanalyste), Bruno Bettelheim (psychologue, psychanalyste), Xavier Audouard (psychanalyste)... .

En effet, à l'écoute des critiques qui lui sont faites par ses amis psychanalystes, Claude Chassagny remet progressivement en question sa vision de la rééducation classique. Un nouveau regard est posé sur ces enfants en échec et la mise à distance du symptôme semble soudain devenir une évidence. La Pédagogie Relationnelle du Langage prend alors naissance...

La plainte, envisagée comme un symptôme n'est pas qu'un dysfonctionnement mais implique la personnalité tout entière de l'enfant. Dès lors, la relation classique dominant-dominé, adulte-enfant doit être conçue différemment, plutôt comme une rencontre réelle entre deux personnes.

Etre PRL est une manière d'entrer en relation avec le patient afin qu'il puisse s'intégrer comme sujet. La subjectivité de l'individu devient la préoccupation première, envisagée dans chacune des séances.

II. Alliance de trois mots

Comme le souligne très justement Claude Chassagny, parler de « Pédagogie Relationnelle du Langage » relève du pléonasma¹⁴. En effet toute pédagogie implique à la fois une relation et un langage.

1. Pédagogie

Dans cette optique, le **pédagogue** est envisagé dans son sens le plus large, à savoir une personne qui souhaite répondre à une demande d'aide. Le thérapeute du langage est bien orthophoniste, il intervient dans le domaine du soin. Le terme « pédagogie » se détache ici des programmes scolaires, des exercices répétitifs et préétablis imposés au patient.

Bien au contraire, le rééducateur doit mettre ses propres désirs de côté, et être dans une **position d'accueil et d'écoute bienveillante**. Il offre à l'enfant la possibilité d'être libre de ses choix et lui donne le droit de prendre la parole, autrement dit une véritable **place de sujet**. L'enfant n'est pas envisagé comme objet d'investigation, il est une fin en soi, une personne à part entière, ayant une histoire et une personnalité singulière. C'est cette reconnaissance qui lui permettra, un jour, de solliciter cet adulte attentif pour qu'il lui vienne en aide.

Bouleversant l'idée classique d'une rééducation selon laquelle l'adulte est en toute puissance sur l'enfant, la PRL **inverse les rôles** : le mouvement pédagogique est alors donné par l'enfant considéré et respecté dans sa singularité.

¹⁴ CHASSAGNY Claude, *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF. 1977. 238 pages. IPERS.

2. Relation

Etre ce pédagogue **disponible** et attentif à l'autre, c'est bien évidemment choisir de **vivre quelque chose en commun**, et pour cela établir une relation avec cet enfant. Il s'agira alors de s'intéresser à lui dans sa globalité, dans sa personnalité, dans ce qu'il est vraiment. Loin de le considérer comme un « dyslexique », un « dysorthographique », un « dysphasique... », le pédagogue PRL l'investira d'abord (et toujours) comme **un sujet**, une personne à part entière.

Ainsi, commencer une « rééducation » c'est d'abord vivre **une rencontre** authentique, laquelle engagera la suite de la relation. Etant amené à revoir cet enfant régulièrement sur une durée plus ou moins longue, on ne peut mettre de côté l'aspect relationnel, il sera donc primordial et à favoriser à chaque instant.

Afin ne de pas rompre la communication, l'orthophoniste veillera à ce que les informations circulent dans les deux sens, **chacun étant à tour de rôle locuteur et interlocuteur**. Il ne s'agit donc pas d'une communication verticale de l'adulte vers l'enfant, mais d'un **véritable échange** dans lequel le message de l'enfant reprendra de l'éclat et de la résonance.

Envisager des séances de cette manière c'est donc **changer de positionnement clinique**, c'est prendre le parti d'apporter des connaissances de façon libre et non agressive. On ne cherchera pas à donner une « alimentation prédigérée », ni même à remplir une tête vide, mais plutôt à faire confiance à l'enfant, le laisser devenir **guide** en fonction de ce qu'il dit, de ce qu'il ne nous dit pas, de ce qu'il est prêt ou pas à recevoir.

Ainsi, l'objet des séances ne portera pas sur le « symptôme ». Autrement dit, celui qui ne sait pas lire, ne verra pas en face de lui un rééducateur armé de techniques et d'exercices permettant d'affronter ses difficultés. Bien au contraire, le contenu des séances, appartenant à l'enfant, sera axé sur la rencontre, l'échange et les différents supports de cet échange.

Aussi, même si l'enfant vient pour des troubles de l'écriture, il faudra mettre de côté cette « activité » écrite, privilégiant une autre **forme de communication choisie par l'enfant** (le dessin, la peinture...). L'écriture ne sera abordée qu'à partir du moment où l'enfant en fera **la demande** lui-même, pour l'investir de manière **personnelle**.

Le langage se développant dans et par le lien à l'autre, l'aspect relationnel est à privilégier.

3. Langage

On ne peut parler d'orthophonie sans parler de langage, et en PRL, il est à concevoir dans son sens le plus large, il s'agira à la fois du pré-verbal, du pré-langage, de la parole, mais aussi de l'écriture. Le langage sera à la fois **un moyen d'échanger** et un but qui évoluera au fil du temps. Sans détailler de nouveau chacun des aspects développés dans la partie précédente, rappelons les éléments fondamentaux qui soutiennent la conception du langage en PRL, afin de mieux saisir la dynamique de la rééducation, et le rôle de cet adulte neutre et réceptif à la parole de l'autre.

Le langage est d'abord défini comme une compétence humaine incluse dans la **fonction symbolique**. Celle-ci constitue notre quotidien et nous permet d'accéder au langage qui en est l'apogée. L'enfant acquiert en effet le langage quand il parvient au monde symbolique : il remplace alors une chose par un mot. Cela nécessite une certaine prise de distance : nommer c'est représenter, « le mot n'est pas la chose » disait Lacan. L'enfant doit par exemple se sentir assez loin de sa mère pour pouvoir l'appeler. Dans le langage, nous ne sommes que représentés. Pour cela, l'enfant doit renoncer au monde imaginaire, à la toute-puissance. L'accès au monde symbolique est donc essentiel dans le travail de l'orthophoniste pour que l'appropriation du langage oral et écrit se fasse. Nous insisterons donc sur tous les médiateurs autres que le langage écrit qui favoriseront l'émergence du symbolique.

La question de **l'altérité** est primordiale, elle constitue un élément fondateur de la symbolisation langagière. Le langage ne se conçoit pas sans l'autre, il naît dans l'échange. La relation établie avec le patient est donc un élément à privilégier à chaque instant.

Plus qu'un outil de communication, le langage **nous constitue** en tant qu'humain: c'est véritablement dans et par le langage que nous naissons sujet. Il ne s'enseigne pas, on se l'approprie. Il préexiste et c'est par lui que nous nous situons dans la vie, il permet de se positionner dans le monde comme être singulier et différent de tous les autres. . Le langage n'est pas un corpus, un objet extérieur à acquérir, il est véritablement ce qui nous constitue. On aperçoit déjà toute l'importance de l'énonciation, de l'éclosion de la parole propre de l'enfant dans le langage.

Françoise Dolto, s'adressant aux orthophonistes, annonçait : « la fonction symbolique est fondatrice de l'être humain et c'est elle qui permet au petit homme, né impuissant à survivre sans tutelle parentale, de développer une relation interhumaine »¹⁵.

Ainsi, le travail de l'orthophoniste PRL sera de travailler avec ce langage, aussi global soit-il, pour faire naître l'Autre à sa parole authentique, le révélant ainsi sujet de sa propre parole. Les rencontres avec le patient ne porteront pas sur la langue, mais se construiront autour du langage et de la parole subjective de chacun. Notre conception du langage influence notre conception du trouble langagier qu'il nous faut maintenant présenter.

III. Conception du trouble langagier en PRL

1. Le trouble langagier comme dysfonctionnement

Nombreux sont ceux qui ont envisagé le langage comme un simple instrument permettant de se mettre en relation avec les autres. Dans cette optique, le trouble langagier est alors conçu comme une faille, un manque à savoir, un dysfonctionnement de « l'outil » langage.

Penser en ces termes, amène l'orthophoniste à vouloir réparer, combler le vide qui pose problème et fait souffrir. Il déploie alors de nombreuses tentatives pour faire disparaître ce dysfonctionnement pour, pense-t-il, en libérer le sujet. A ce titre, il est tentant de vouloir répondre à l'échec scolaire en proposant au patient toute une panoplie d'entraînements des compétences qui permettraient de le sortir de cette fâcheuse situation : répétition d'exercices, programmes de rééducation, cours du soir, etc...

Or les conséquences sont souvent les suivantes : l'enfant se rigidifie pour résister à ce « forcing » qu'on voudrait lui imposer. Il y a alors perte de la mobilité psychique et des possibilités de raisonner. Parfois même, l'enfant progresse visiblement dans son langage, mais il y a apparition de nouveaux troubles dans d'autres domaines (énurésie, trouble du comportement, succion du

¹⁵ GONDALLIER DE TUGNY Anna. La place de la subjectivité dans le bilan orthophonique : réflexions sur les outils cliniques de l'orthophoniste. Nice, 2005. 218 pages. Page 24.

pouce...) : c'est le déplacement du symptôme. D'autre fois, l'enfant semble évoluer en séance mais aucune transposition ne se fait à l'extérieur.

Ces situations posent les limites d'une telle approche et demandent une remise en question. Dès lors, il convient de comprendre ce trouble langagier comme **porteur de sens**, comme un symptôme auquel le patient s'accroche pour exprimer quelque chose de lui-même.

2. Le trouble langagier comme symptôme

2.1. Définition du symptôme

La notion de symptôme est introduite en psychanalyse par Freud. Elle est à mettre en lien avec la notion d'inconscient et la théorisation de l'appareil psychique individuel. Trois espaces y sont décrits et liés de manière dynamique par des échanges de forces, de pressions et de clivages :

- **Le conscient** : espace psychique où sont reçues les perceptions du monde extérieur et intérieur, il est aussi le monde des pensées.
- **L'inconscient** : espace auquel notre pensée n'a pas accès, rempli de contenus fortement chargés affectivement, dont la censure ou le refoulement refuse l'accès à la conscience. En effet, il exerce une poussée permanente sur les systèmes pré-conscient-conscient pour chercher à refaire surface mais il se heurte au refoulement.
- **Le pré-conscient** : espace intermédiaire entre le conscient et l'inconscient. Les contenus du pré-conscient ne sont ni vraiment refoulés, ni réellement accessibles directement par la pensée. Ils peuvent cependant ressurgir sans être déformés. Exemple : les souvenirs anciens non réactualisés.

Les phénomènes psychiques correspondent donc à cet ensemble de forces en conflit, qui s'exercent notamment entre le conscient et l'inconscient. Elles sont donc à l'origine de conflits psychiques, dans lesquels l'inconscient essaie de ressurgir sous une forme tolérable pour la conscience. Le refoulement déforme alors le contenu de l'inconscient pour qu'il puisse s'exprimer d'une façon déguisée et acceptable.

Ainsi, au sens freudien, le symptôme est **l'expression d'un conflit inconscient** donnant naissance à une sorte de **compromis** entre le désir refoulé et les exigences de l'instance refoulante.

Plusieurs caractéristiques sont accordées au symptôme :

- **Il résiste au traitement** : même si visiblement le patient souffre de son symptôme, au fond il résiste pour ne pas le voir disparaître. Selon Freud, il existe une certaine satisfaction dans ce symptôme et il faut pour comprendre cela, envisager la valeur du message porté par le symptôme.
- **Il a un sens** : il renvoie à un sens en attente d'un déchiffrement. Le contenu latent, la signification n'est pas manifeste car elle a fait l'objet d'un refoulement avec lequel il est en lien.
- **Il peut se déplacer** : s'il n'est pas entendu
- **Il peut se transformer** dans la relation à l'autre

2.2. *Le trouble langagier comme symptôme*

En PRL, le trouble langagier est envisagé comme un symptôme qui fait sens : il nous parle, il dit quelque chose du sujet. Freud l'a affirmé : le symptôme « **a un motif, un sens et une intention** ». ¹⁶ Ainsi, même si le trouble langagier est organique, il faut prendre soin de l'accueillir comme un symptôme : il a une signification puisqu'il est dans le langage qui est lui-même pris dans le symbolique.

Le postulat en PRL sera toujours le suivant : le symptôme, qui se donne à voir dans le langage, dit toujours quelque chose de la personne. C'est le moyen mis en œuvre par celle-ci pour **se faire entendre**. Même si elle en souffre, il correspond au seul compromis possible pour maintenir un semblant d'équilibre.

Le symptôme peut être gênant, faire souffrir, mais le sujet **y tient**, il ne peut s'en détacher. Freud appelle cette réaction « la réaction thérapeutique négative ». Ainsi la dyslexie serait un symptôme singulier ayant un sens, il est voué à la répétition tant qu'il n'est pas entendu. C'est la principale cause des échecs de rééducation qui n'en tiennent pas compte.

¹⁶ FREUD S., *Œuvres complètes*, tome XIV, Paris, PUF, 2000, p.256

2.3. *L'orthophoniste et ce symptôme*

Considérer le trouble langagier comme un symptôme nous amène à une façon particulière d'aborder la clinique :

- Le symptôme est aussi bien à entendre qu'à respecter
- Il a du sens, même si celui-ci n'est pas lisible d'emblée
- Il peut se transformer dans le lien à l'autre, médiatisé par l'écriture, la parole, le jeu...

Françoise Dolto nous disait « **il y a péril à pourchasser le symptôme** ». Devant un enfant en souffrance, il est tentant pour l'orthophoniste de vouloir supprimer ce symptôme qui est cause de mal-être ; mais cela reviendrait à supprimer le moyen de parvenir au sens dont le symptôme est porteur pour le sujet.

Etre un orthophoniste qui tient compte du symptôme c'est d'abord garder en tête que sa disparition ne correspond en rien à la guérison.

Ensuite, c'est prendre le parti que ce symptôme qui porte ici sur des troubles du langage, est **transformable** dans le lien à l'autre. Pour cela, il n'est pas à prendre à la lettre, ce qu'il manifeste explicitement a un sens caché, un sens latent dont il faut avoir conscience.

Il est à considérer comme un **signifiant** : en lui-même il ne désigne rien s'il n'est pas rattaché à la chaîne des autres signifiants. Il se construit par des processus métaphoriques dans lesquels un nouveau signifiant remplace un ancien signifiant refoulé avec lequel il entretient des rapports de voisinage. Lacan disait à ce propos : « *le symptôme est le signifiant d'un signifié refoulé dans la conscience du sujet* ».

L'orthophoniste sera amené à accompagner le patient dans la reconstruction subjective de sa propre histoire et de son rapport au savoir. Ce patient se présente à lui comme porteur d'un problème de sens. Du sens a été perdu et c'est ce qui entraîne ses difficultés.

L'objectif sera d'accompagner le patient dans l'appropriation d'un langage qui le constitue en tant que sujet, qu'être à part entière. La délivrance de son échec sera permise par **la parole entendue et le discours authentique** qui naîtra à ses côtés.

Cependant il serait dangereux de croire que le travail de l'orthophoniste PRL consiste à retrouver la cause profonde du trouble. Certes, les éléments reçus ont de l'importance pour le thérapeute,

mais le sens qu'il cherche reste latent. Nous y reviendrons plus loin, il ne lui appartient pas d'analyser et d'interpréter les manifestations du symptôme.

IV. Enjeux relationnels

Une approche rééducative orientée PRL est attentive à ce qui se joue subjectivement dans le temps et l'espace de la rencontre avec l'autre.

Même si le travail fait appel à des supports techniques, que l'on appellera médiateurs, il porte aussi et avant toute chose sur **la relation** établie entre le patient et son thérapeute du langage.

Ainsi, en PRL, on considère que technique et relation sont interdépendantes : « l'objet » n'est pas séparable du « rapport à l'objet ». Dans cette optique, le travail d'orthophoniste vise essentiellement à **transformer le rapport à l'objet**, autrement dit dans notre cas, le rapport que l'enfant entretient avec le langage.

Pour cela, il faudra tenir compte des enjeux relationnels de la rencontre avec l'autre : le transfert et le contre-transfert, autrement dit, tout ce qui entre en jeu entre le thérapeute et son patient au-delà des médiateurs utilisés.

1. Notion de transfert

Au sens littéral du terme, le transfert désigne **le déplacement** d'un bien ou d'une personne.

En psychanalyse, le transfert correspond à une traduction de l'allemand «*übertragung* ». Freud, en 1903, introduit ce concept dans son livre « Interprétation des rêves ». Cette notion est alors décrite comme **un transfert d'intensité** entre une **représentation inconsciente**, et une **représentation aux apparences banales** qui sert de **véhicule** à la première.

De manière plus explicite, le transfert correspond au **report de sentiments** que le patient a éprouvé dans son passé, sur la personne du thérapeute. Ces sentiments ne sont pas adaptés à la situation thérapeutique réelle, mais sont bien déterminés par des conflits inconscients de la petite enfance. L'orthophoniste joue donc dans le psychisme du patient **le rôle d'un autre**, et cela est essentiel à comprendre pour envisager la position thérapeutique.

S'il s'agit de sentiments positifs, on parle de transfert positif. Si les sentiments sont négatifs, on parle alors de transfert négatif.

Laplanche et Pontalis définissent le transfert comme étant « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établie avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué ».¹⁷

Comprendre cette notion de transfert est essentielle si l'on veut s'intéresser à la relation thérapeutique qui existe entre une orthophoniste et un enfant. L'existence du transfert dépasse le cadre de la cure psychanalytique. Il s'exerce en fait dans toute situation d'entretien thérapeutique individuel. Ainsi, il a sa place et son existence dans la thérapie du langage entre l'orthophoniste et son patient.

Il s'agira pour le travail orthophonique de prendre conscience de sa réalité afin d'en tenir compte et de travailler avec lui.

2. Notion de contre - transfert

Si la situation thérapeutique active chez le patient des processus inconscients, le thérapeute lui aussi est aux prises de ses propres éprouvés.

Nous l'avons vu, par le transfert, l'orthophoniste est amené à être investi comme un autre. Selon les sentiments que le patient projette, le thérapeute réagira à son tour par des ressentis positifs ou négatifs. On parle alors de contre-transfert.

Selon R. Chemama et B. Vandermersch, le contre transfert désigne « l'ensemble des réactions affectives conscientes ou inconscientes de l'analyste envers son patient ».¹⁸

¹⁷ LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Baptiste, *Le vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1967. 523 pages. Collection Quadrige. Page 492.

¹⁸ CHEMAMA Roland et VANDERMERSCH Bernard, *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse, 2001, 462 pages. Collection Les Références. Page 63 et 64.

La dimension relationnelle agit donc à la fois du côté du patient mais aussi du côté de l'orthophoniste en réactivant des processus inconscients archaïques. Le contre-transfert est l'affaire du thérapeute.

En découvrant cette notion de contre-transfert, Freud l'envisage et la juge négativement comme étant une entrave au travail analytique. Ces phénomènes psychiques qui « s'implantent » dans l'inconscient de l'analyste sont en effet décrits comme étant un obstacle, une difficulté qu'il convient de maîtriser.

Un de ses contemporains, Sandor Ferenczi (1873-1933), psychanalyste, va quelques années plus tard, insister sur le contre-transfert en l'envisageant différemment. Pour la première fois, cette notion n'est plus vécue comme un inconvénient, ni même comme un danger, mais comme un outil technique indispensable au processus analytique.

De même, Sandor Ferenczi développa l'idée selon laquelle il est souvent plus confortable pour le thérapeute de penser certains patients « incurables » ou mal adressés plutôt que de reconnaître que l'on fait fausse route ou que l'on devrait s'y prendre autrement. Une fois encore, c'est le contre-transfert du thérapeute qui est en jeu.

Ce contre-transfert est à considérer. On peut citer Paula Heimann, psychiatre et psychanalyste (1899-1982). Grâce à elle, on a commencé à prendre en compte cet aspect du vécu de l'analyste. Selon elle, le contre-transfert représente **un indice de l'avancement** de son patient dans sa thérapie, il renseigne d'une certaine façon sur les processus inconscients du patient. Par le contre-transfert le patient nous fait vivre comment il vit lui-même les choses. On peut étendre cela à l'orthophonie avec l'idée que ce que l'enfant fait vivre au thérapeute a un rapport avec ce qu'il vit lui-même.

La prise en compte du contre-transfert a été un point essentiel de l'évolution de la dynamique PRL. A l'époque, C. Chassagny n'en parlait que de façon implicite et pourtant c'est véritablement ce concept qui était à l'œuvre dans sa clinique et ses réflexions.

3. Etre à la bonne distance

Pour être concis, disons que le transfert est le fait de l'enfant et que le contre-transfert est le fait de l'orthophoniste. Les deux personnes alors en contact s'influencent l'une l'autre. Mais le thérapeute, par son contre-transfert inconscient, prend le risque de bloquer, d'induire ou de

détériorer la relation. La nécessité d'en prendre conscience est essentielle pour se trouver à la bonne distance, ni trop près, ni trop loin.

3.1. *Risques d'un transfert négatif*

Un transfert négatif de l'enfant sur l'orthophoniste induit des mouvements agressifs envers lui. L'enfant semble apparemment le rejeter, le tester, l'agresser sans cesse.

Que ce soit verbalement, physiquement ou autre, le patient renvoie une image négative à l'orthophoniste, il lui montre visiblement qu'il ne veut pas le voir et qu'il n'apprécie pas sa présence.

L'erreur consisterait alors à accepter ce que l'enfant essaie de lui faire croire de lui-même, en pensant que ça correspond vraiment à ce qu'il est : un mauvais orthophoniste. Dans ce cas, le thérapeute pense qu'il n'est pas à la hauteur avec cet enfant, qu'il ne peut pas l'aider, qu'il doit passer la main, etc...

Or, il ne faut pas considérer cette agressivité manifeste, dirigée vers notre propre personne. L'enfant par son transfert nous fait jouer le rôle d'un autre. Arrêter les séances à ce moment-là serait empêcher l'enfant d'évoluer dans ses conflits psychiques, et le même scénario recommencerait avec un autre thérapeute.

Comprendre l'attitude de l'enfant comme un transfert négatif par lequel il essaie d'impliquer le thérapeute en lui faisant jouer le rôle d'un autre est essentiel. Le considérer comme tel permet à l'orthophoniste de garder sa place, et d'aider cet enfant à trouver une issue favorable à ce conflit apparemment irrésolu.

3.2. *Risques d'un transfert trop positif*

A l'inverse, en cas de transfert trop positif, l'orthophoniste prend le risque de se laisser manipuler dans son contre-transfert, en recevant des flatteries et un attachement affectif important. Ce transfert de sentiments positifs est souvent amplifié par les familles de l'enfant qui trouvent elles aussi le thérapeute formidable : « *oh ce qu'il vous adore, il nous parle tout le temps de vous, c'est incroyable* ».

Du côté de l'orthophoniste, le contre-transfert se manifeste alors par des réactions liées à des phénomènes identificatoires. Celui-ci est déclenché par des facteurs qui entrent en résonance avec la personnalité de l'orthophoniste et sa propre histoire (même prénom, mêmes traits du visage, même parcours de vie qu'une personne de sa propre famille...).

Il convient pour le thérapeute de se tenir en alerte et d'être vigilant. Ces réactions empêchent le patient d'occuper sa vraie place car la distance à l'autre ne convient pas. Le collage ne permet pas de se différencier en tant que sujet autonome et singulier.

En prendre conscience c'est permettre alors un changement de relation patient-thérapeute. Cette relation ne doit plus être une substitution inconsciente de la part du thérapeute mais véritablement la reconnaissance de la personne propre de l'enfant. Cela lui permettra de trouver sa propre place.

Il est souvent difficile pour un thérapeute de prendre conscience de son propre contre-transfert, surtout quand celui-ci est positif. L'existence de groupes cliniques dans lesquels les praticiens discutent ensemble de leur travail avec leurs patients, se révèle être une aide précieuse pour repérer et mettre à jour leurs propres attitudes.

4. Différencier orthophoniste PRL et psychologue

La P.R.L. introduit dans la rééducation des troubles du langage, une dimension psychothérapeutique, une réflexion sur l'enfant et ses enjeux psychologiques. Comme nous l'avons vu, elle prend souvent appui sur des concepts empruntés à la psychanalyse qui permettent en fait d'en éclairer la pratique.

Bouleversant la conception classique d'une rééducation orthophonique selon laquelle le praticien est en toute puissance sur l'enfant, indiquant méthodiquement ce que ce dernier doit entreprendre pour réussir, la PRL déconcerte, déstabilise au point que beaucoup la rejettent, reprochant à l'orthophoniste PRL de ne pas être à sa place, de faire de la psychologie sauvage ou encore de sortir de son champ de compétence.

Il est vrai qu'orthophoniste et psychothérapeute se situent tous deux dans le domaine du soin. En revanche, même si les concepts psychanalytiques trouvent leur place au sein de la pratique PRL, il est essentiel de la différencier de la cure analytique. Il convient d'éclaircir ce point avant de poursuivre.

En PRL, l'enfant est abordé dans sa dynamique psychique mais les buts poursuivis ne consistent pas à comprendre ni résoudre un mal-être moral, même si la thérapie du langage peut y contribuer. L'orthophoniste PRL cherche à faire émerger la parole propre de l'enfant dans un langage communément partagé. Pour cela, il va créer un espace relationnel dans lequel l'enfant se sente pleinement entendu et reconnu. Ce dernier sera écouté dans ce qu'il dit, ce qu'il tait, ce qu'il manifeste, ce qu'il est, afin de nouer une confiance totale avec son thérapeute du langage par lequel il sait qu'il ne sera pas jugé. La relation devient alors une base sur laquelle la progression de l'enfant va prendre appui.

A l'inverse d'un psychothérapeute qui chercherait à comprendre les raisons inconscientes qui ont mené l'enfant à utiliser un mot plutôt qu'un autre, l'orthophoniste PRL ne se situe pas dans le « pourquoi », il cherche simplement à libérer l'enfant de sa propre parole, faisant naître en lui sa confiance en son élaboration verbale puis écrite. L'orthophoniste PRL ne se livre jamais à des interprétations psychanalytiques, c'est généralement l'enfant qui est amené à verbaliser ce qu'il a voulu exprimer (dans un dessin par exemple). Ainsi, on tente de cheminer avec lui sans jamais faire d'interprétation verbalisée.

De plus, la question du transfert est traitée différemment en orthophonie qu'en psychothérapie. Certes, dans les deux cas il y a une relation d'inconscient à inconscient, mais cela se vit autrement en PRL. Schématiquement, on peut dire qu'un psychothérapeute travaille en séance **sur** le transfert qui s'établit entre lui et son patient. L'orthophoniste PRL en revanche, travaillera **avec** le transfert, s'attachant simplement à en connaître et à en reconnaître l'existence, à en avoir conscience.

Pour conclure, si l'amélioration de l'état psychologique est permise par la PRL, elle n'en est pas un but en soi.

V. Rencontre vers un cheminement partagé

1. La demande

1.1. *Qu'est-ce qu'une demande ?*

Au sens strict, la demande désigne l'action de faire savoir à quelqu'un que l'on désire quelque chose. Il s'agit donc d'émettre un souhait, d'exprimer un désir, de faire savoir ce que l'on veut.

La demande est donc le fruit d'une interaction entre deux personnes :

- *Le demandeur* : celui qui formule un désir, un manque, une insatisfaction voire même une souffrance.
- *Le sollicité* : celui qui reçoit cette demande et qui est censé y répondre.

1.2. *Motif de consultation et demande réelle*

En orthophonie, on pourrait penser que la situation est claire : si le patient vient nous trouver, c'est pour nous demander de l'aider à surmonter ses difficultés. La première rencontre avec le patient et sa famille s'organise autour d'une plainte concernant le langage oral ou écrit, qui est jugé défectueux.

Or la situation n'est pas aussi limpide : l'ensemble des motivations et des attentes n'est pas toujours formulé explicitement. La demande se pose alors de façon plus ou moins implicite.

Dès les premiers contacts avec les parents et l'enfant, nous percevons plusieurs cas de figures, qui nous mènent à distinguer le motif de consultation de la demande réelle.

Bien souvent, les parents formulent une demande qui ne leur appartient pas. Ils viennent trouver l'orthophoniste sur la sollicitation d'un tiers (école, médecin, famille), mais ne se sentent pas vraiment concernés par les difficultés apparentes de leurs enfants, allant même jusqu'à un déni total de celles-ci.

« On vient vous trouver parce que la maitresse dit qu'il ne sait pas bien lire, mais bon avec moi il lit très bien ! », « le médecin nous a prescrit une ordonnance donc on vient à tout hasard ».

Pour d'autres, la plainte sera figée sur une demande de réparation de leur enfant, manifestant un désarroi terrible face à des troubles mineurs.

De même lorsque le patient est un enfant, pourtant premier concerné, il n'est lui-même pas toujours en demande. Fréquemment, il ne sait pas pourquoi il vient chez l'orthophoniste. D'autre fois, sa demande apparente colle, adhère au discours parental ; mais sa propre parole est absente, il ne ressent ni l'envie ni le besoin qu'on lui vienne en aide.

Ces demandes plus ou moins masquées peuvent mettre l'orthophoniste en échec si celui-ci ne cherche pas à élaborer une vraie alliance entre lui, l'enfant et la famille. Dès lors, il faut s'intéresser à la façon de répondre à cette demande, que celle-ci soit claire ou ambiguë.

1.3. *Recevoir cette demande*

Se trouver face à une demande, aussi explicite soit-elle, nécessite pour l'orthophoniste de ne pas la prendre au pied de la lettre. Le signe le plus visible n'est pas forcément le plus inquiétant. Le contenu manifeste devra être dégagé du contenu implicite de cette demande. Il s'agira alors pour l'orthophoniste de se positionner en thérapeute, position de neutralité bienveillante et de réception, d'écoute de la parole de l'autre.

Recevoir une demande n'est pas de décrire un symptôme à la perfection, c'est admettre une position de réceptivité. Ecouter ce qui est dit explicitement est un point essentiel mais il convient d'entendre ce que cela suppose, de questionner la parole de l'autre pour mieux en saisir la problématique.

Face à une famille aux apparences agressives, il ne s'agira pas pour l'orthophoniste d'entrer dans une contre-argumentation frontale par laquelle il prouverait aux parents par un discours logique et rationnel que leur enfant est véritablement en difficulté. En effet, si tel est le cas, l'orthophoniste doit rester dans une attitude thérapeutique par laquelle il ne suffit pas d'écouter mais d'entendre, de contenir et d'appréhender la souffrance et les blessures parentales. Un enfant dyslexique déséquilibre en effet la dynamique des représentations familiales : image écorchée de l'enfant idéal, recherche de responsabilité, résurgence d'échecs scolaires anciens... L'enfant dyslexique marque une faille qui fait souffrir.

Notre approche PRL doit tenter de dépasser les premières annonces, et de différencier ce qui est bruyant (mais pas forcément inquiétant) de ce qui est silencieux (et réclame notre attention). C'est une posture d'ouverture aux détails cliniques par laquelle nous accordons un crédit de sens à ce qui est donné à voir et à entendre, mais aussi à ce qui est laissé sous silence.

Pour reprendre la formulation de Yves de la Monneraye : « *dans une première rencontre, il n'y a rien à faire, il y a à entendre et à accepter ce qu'on entend* »¹⁹

La demande parentale est donc à questionner pour percevoir un début de manque, de besoin, de souffrance.

¹⁹ LA MONNERAYE Yves (De), *La parole rééducatrice*, Paris : éditions Privat, 1992. 272 pages. Page 159.

Afin que notre travail en séance puisse porter ses fruits, le travail de l'orthophoniste consistera à proposer un espace qui permette à la famille et au patient lui-même de déployer cette demande. Comment sinon aider quelqu'un qui ne cherche pas à être aidé ?

2. *L'alliance thérapeutique*

En PRL, entreprendre un travail rééducatif débute toujours par une **proposition** de rééducation, faite par l'orthophoniste à l'enfant et sa famille. Il s'agit d'une proposition appropriée sur laquelle chacun pourra se prononcer. Celle-ci acceptée constitue ce qu'on appelle un contrat ou encore une alliance thérapeutique signée symboliquement entre l'enfant, sa famille et l'orthophoniste.

Il s'agit tout simplement d'une parole inaugurale entre deux sujets, qui transforme l'un en rééducateur et l'autre en rééduquant, chacun s'engageant l'un envers l'autre. Il est une façon de signifier à l'enfant qu'on prend acte de son désir de faire une rééducation et qu'on lui garantit de pouvoir faire ce travail ensemble.

2.1. *Les préalables à cette alliance*

Faire une proposition de rééducation c'est pouvoir définir clairement au patient et à sa famille ce que cela suppose et en quoi chacun s'engage envers l'autre. On ne signe pas un contrat sans en avoir lu et accepté les conditions.

Avant d'accepter de travailler ensemble, il nous faut expliquer simplement à l'enfant en quoi consiste notre profession et pourquoi il vient nous voir. Dès le début il semble important de lui annoncer notre manière d'être et de faire, en lui précisant les « chemins » que l'on va emprunter pour tenter d'améliorer la situation. Il doit recevoir une idée de la façon dont se dérouleront nos rencontres.

Ainsi, la rééducation est proposée comme un lieu de soin à différencier de la scolarité. Il y est invité à parler de ses difficultés par **tous les moyens d'expression possible**, notamment par le jeu à travers lequel thérapeute et enfant chemineront ensemble.

En retour, l'orthophoniste s'engage à **écouter** tout ce que le patient aura à lui dire et à lui offrir un espace de **confidentialité**. L'enfant reçoit la garantie que le contenu des rencontres ne sera pas

répété en dehors des séances. Cela le met en confiance, met en place sa propre sécurité nécessaire pour ouvrir un espace d'élaboration « personnel » dans lequel il peut parler librement.

De la même façon, on le prévient des **règles de sécurité** qui régissent nos rencontres : ne pas casser le matériel, ne pas faire mal, ne pas se faire mal.

Enfin, on lui explique que s'engager auprès de nous c'est aussi respecter les heures des séances et un certain rythme dans la fréquence de nos rencontres.

2.2. *Une réelle proposition, une réelle décision*

Les termes du contrat étant posés, l'orthophoniste doit laisser un véritable choix à l'enfant et sa famille, sans quoi cette alliance n'aurait plus de sens. Pour cela, il s'agira de proposer, voire d'imposer un délai de réflexion, le temps qu'ils puissent prendre une vraie décision.

A ce propos, Yves de la Monneraye insiste sur « *l'importance qu'il y a à ce que le contrat soit le résultat de tout ce processus de distanciation, de reconnaissance de l'enfant, si l'on veut qu'il ait la moindre valeur* ». ²⁰

Les parents doivent bien entendu donner leur accord à cette rééducation, mais nous n'entreprendrons ce travail que si l'enfant aussi en a fait le choix par une décision personnelle. Le contrat doit être une **proposition réelle** dans laquelle il a la possibilité d'accepter mais aussi de refuser, le « oui » n'ayant de valeur que s'il a la possibilité de dire « non ».

L'alliance thérapeutique s'élabore par une parole de reconnaissance à travers laquelle l'orthophoniste instaure une façon de considérer l'enfant comme **véritable sujet** maître de ses décisions. Ce contrat inaugure un certain type de relation à l'autre : c'est une invitation à une rencontre sans danger dans laquelle il pourra parler de lui, de ses propres désirs, sans pour autant perdre de vue la raison de sa venue.

Par ce contrat, nous plaçons l'enfant en sujet **libre de ses choix**, le lien est adopté, non imposé. Cela sous-entend une certaine rupture avec le quotidien qui va permettre aux deux partenaires de

²⁰ LA MONNERAYE Yves (De), *La parole rééducatrice*, Paris : éditions Privat, 1992. 272 pages. Page 160.

se rencontrer, de créer quelque chose de symbolique. C'est tout simplement un « *contrat de parole* »²¹ par lequel la fonction symbolique de la parole entre en jeu.

3. *La progression des séances PRL*

Concrètement « ré-éduquer » pourrait sous-entendre le fait d'éduquer de nouveau, de donner l'éducation qui n'a pas été intégrée. Pourtant, en PRL, il ne s'agira pas plus de ré-apprendre que de ré-éduquer au sens strict.

Se positionner comme orthophoniste PRL, c'est permettre à l'enfant, de s'éveiller à la parole vraie et à l'écriture, de se l'approprier à sa façon. On préférera donc l'usage de l'expression « *thérapie du langage* ». Le positionnement clinique du thérapeute se situera dans **l'être**. C'est véritablement sa façon d'être qui va permettre à l'enfant d'évoluer, de dire quelque chose à l'autre de son histoire. Pour se sentir habité par le savoir de l'autre, il convient pour le thérapeute de **suspendre son faire** et de considérer l'enfant pour être disponible à son désir. C'est l'enfant qui choisit le support par lequel il souhaite entrer en relation avec le thérapeute.

Dans tout ce cheminement avec le sujet, Claude Chassagny distingue plusieurs phases dans la progression de celui-ci vers l'usage et l'appropriation de l'écriture. Ces phases ne sont pas purement linéaires et successives, l'enfant a parfois besoin de multiples aller-retour pour oser marcher sur les sentiers du langage écrit.

3.1. *La station*

Lorsque le patient accepte que l'on travaille ensemble, débute alors **une phase d'appropriation** dans laquelle chacun trouve peu à peu sa place et ses repères.

La station correspond à un temps **d'accueil et d'écoute** dans lequel le thérapeute accepte d'attendre que l'enfant désire par lui-même entrer dans le champ symbolique des adultes.

²¹ LA MONNERAYE Yves (De), *La parole rééducatrice*, Paris : éditions Privat, 1992. 272 pages. Page 161.

Cette phase ouvre la possibilité d'une relation déscolarisée qui permette à l'enfant de prendre la parole, prémices à l'appropriation du langage écrit.

3.1.1. La question du temps

Une prise en charge orientée par le symptôme implique dès sa mise en place la question du temps. Dans cette phase de station, le thérapeute doit se situer **hors du temps social**, hors des normes, hors des retards à rattraper et des calendriers scolaires à respecter. Il s'agit de vivre au rythme du **temps psychique**, dans la relation à l'autre.

Pendant cette phase de station, l'enfant peut utiliser tous les moyens d'expression dont il dispose. Les séances s'articulent autour des fantasmes et désirs exprimés par l'enfant. Il n'est pas question ici d'en venir brutalement au langage écrit.

Il convient donc de **ne pas intervenir techniquement** mais de se laisser émerveiller par ce qu'il nous communique. Le langage écrit sera abordé naturellement lorsque l'enfant sera prêt et en fera la demande. Pour le moment, le thérapeute doit simplement prendre le temps d'installer **un climat relationnel favorable** afin que l'enfant déploie sa problématique. Le thérapeute est adulte garant du cadre, il doit trouver l'attitude par laquelle l'enfant passera de l'éternelle répétition de son échec, à une représentation qui lui permette de s'en libérer.

La station est parfois difficile à accepter pour un adulte qui voudrait agir. Cette phase d'accueil peut en effet être dure à supporter si le thérapeute ne se dégage pas des pressions extérieures. Il doit respecter le rythme propre de l'enfant sans être pressé d'en venir au langage écrit. Claude Chassagny annonce à juste titre : « **perdre un peu de temps, c'est souvent en gagner** ».

C'est véritablement cette question de temps qui va nous permettre de nous décaler du symptôme et d'ouvrir à l'enfant un espace dans lequel il pourra jouer, mettre en scènes ses désirs, ses angoisses et son histoire afin de les symboliser progressivement dans la relation à l'autre.

Ne pas être pressé par le temps est donc la première nécessité qui permettra à l'enfant de prendre sa place de sujet et de se décharger du poids de ses difficultés.

3.1.2. Le patient, un sujet de désirs

Le patient, accueilli dans le cadre de la séance est invité à choisir l'activité qu'il souhaite partager avec l'orthophoniste. Cette liberté lui offre la possibilité de s'exprimer par tous les moyens, de mettre les enjeux à distance et de dire quelque chose de lui.

Les séances s'élaborent à partir de ce qu'amène le patient, de ce qu'il souhaite, de ce qu'il pense, de ce qu'il ressent, de ce qu'il partage avec le thérapeute du langage. En PRL, nous prenons le parti pris que ses difficultés de langage ont un lien avec son histoire. Il s'agira pour l'orthophoniste de véritablement accepter ce qui lui vient du patient sans chercher à imposer ses propres désirs.

Pour cela, il reste calme, observateur et non-interventionniste, il est comme Dolto le disait « *une bonne vache de mère* », permettant d'apporter la confiance pour que l'enfant puisse agir comme bon lui semble.

Le thérapeute du langage est celui qui prend l'enfant là où il est. Il joue **le rôle du tiers**, du témoin de l'existence de l'autre. Il est cet accompagnateur bienveillant dont les pas suivent ceux de l'enfant mais ne les devancent pas.

Par cette période riche pour l'enfant, l'orthophoniste perçoit dans l'échange des éléments de sa personnalité, l'expression des fantasmes de l'enfant qui n'ont jamais pu s'exprimer totalement, mais aussi des éléments de sa vie affective.

L'enfant entre alors en relation avec nous par divers médiateurs (dessin, jeux, etc...) et nous pouvons accepter de s'éloigner un instant de la lecture et de l'écriture à proprement parler. Toutes les productions du patient, quelles qu'elles soient, doivent être le positif de la rencontre.

3.1.3. L'orthophoniste : l'être et le faire

Se situer dans l'accueil de l'autre, c'est oser **privilégier l' « être » au « faire »**. Être à l'écoute, être présent, être réceptif, être celui qui va permettre à l'enfant d'exprimer quelque chose de lui à travers le jeu, le dessin ou tout autre médiateur.

Rester dans le faire (faire un dessin, faire un jeu, faire un exercice...) sous-entendrait que le thérapeute se situe dans l'action pure et immédiate. Dans cette optique, le faire viendrait donner l'illusion d'agir dans un lien rapide de cause à effet, laissant alors le thérapeute en surface.

L'objectif en PRL, comme nous l'avons vu, n'est pas de faire disparaître ce symptôme à tout prix, mais plutôt de **le réaménager** afin que l'enfant accède à sa propre parole et crée un nouveau rapport au langage écrit. En ce sens, le thérapeute du langage rééduque avec ce qu'il est, autrement dit avec sa propre personne.

3.2. *La conciliation*

Jusque-là, l'enfant utilisait une foule de médiateurs pour s'exprimer et dire quelque chose de lui-même. Lors de la conciliation, il abandonne les autres moyens d'expression pour **privilégier celui utilisé par l'adulte** : le langage oral ou écrit. « *On peut dire qu'il y a conciliation quand chaque production n'est pas proposée comme telle, mais comme support d'un commentaire oral et surtout écrit* »²²

Dans cette phase de conciliation, l'enfant fait des efforts pour que son message soit compris de l'adulte, exprimant de lui-même le besoin voire l'envie d'écrire. Il fera par exemple un dessin et demandera à ce que l'orthophoniste en écrive l'histoire qui l'accompagne. Souvent, il introduit lui-même l'écriture en séance.

C'est le moment dans lequel le thérapeute peut faire intervenir la technique. Il conviendra cependant d'être prudent et de ne pas se précipiter. Le thérapeute doit se montrer calme, désimpliqué, privilégiant toujours le fond du message à sa forme.

Le message exprimé par l'enfant n'est, au départ, qu'un support au fantasme exprimé. Celui-ci doit encore faire du chemin pour donner de l'importance à la forme des mots. Ce n'est alors que par petites touches successives que le rééducateur intervient. Progressivement, l'enfant va se saisir de l'aide proposée pour continuer de déployer sa propre parole.

²² CHASSAGNY Claude, *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF. 1977. 238 pages. IPERS. Page 35.

3.3. *L'expression*

La phase d'expression est le point ultime de l'évolution de l'enfant : il s'agit d'une progression des conduites relationnelles, extérieure à la séance.

Elle marque un désir réel d'être entendu et compris par son entourage, mais aussi de le comprendre en retour. Pour cela, il accède aux moyens qui rendent ces échanges possibles.

Evolution de l'expression, des conduites, épanouissement des gestes, libération dans le contact avec autrui, la phase d'expression permet une adaptation et une nette amélioration des échanges de l'enfant.

Cette phase est extérieure au contexte relationnel de la séance et ne débute pas forcément quand la conciliation est chose faite. Nous parlons d'expression, chaque fois que l'enfant raconte quelque chose qui ne concerne pas directement le thérapeute (amis et jeux d'école, dessin fait pour le maître, etc....).

Pour le rééducateur, cette phase n'est jamais visible directement. Elle s'observe à travers les témoignages de l'enfant et progresse au long des séances sans que le rééducateur en ait toujours conscience.

En revanche, elle ne signe pas l'amélioration directe des rendements scolaires ni la progression du discours élaboré. Elle donne la priorité à l'amélioration de la vie quotidienne de l'enfant, alors considéré dans sa globalité et son histoire.

VI. *Une communication élargie : les médiateurs*

En séance, l'enfant peut passer par divers moyens d'expression, dont le contenu manifeste mais surtout le contenu latent est d'une incroyable richesse. Le cabinet de l'orthophoniste doit devenir un **espace transitionnel** ou **espace potentiel** au sens de Winnicott. Cet espace constitue une aire intermédiaire entre le monde subjectif et le monde objectif de la réalité, soit un espace de séparation qui permet la symbolisation.

Les séances d'orthophonie doivent ouvrir un lieu de liberté sécurisant au sein duquel l'enfant en difficulté puisse s'étayer sur le thérapeute dans **une relation médiatisée** pour transformer son rapport au champ symbolique de l'adulte. Autrement dit, un lieu qui lui appartient, dans lequel il

va pouvoir jouer ce qui lui est propre, investir quelque chose de lui-même, dans une relation d'altérité.

L'importance est accordée à **la rencontre** et au **partage**. Le média utilisé doit avoir un **sens** pour l'enfant, et ce n'est que par touches progressives de la part de l'orthophoniste qu'il pourra évoluer dans la fonction symbolique qui le mènera au langage écrit.

Ainsi, on ne travaille pas sur l'objet langage écrit (« *je vais t'expliquer* »), mais dans **le rapport à l'objet**. L'objectif est de réaménager le symptôme, pour que le patient remanie sa position vis-à-vis du langage écrit. Le thérapeute du langage cherche à ce qu'il accède à **sa propre parole** écrite pour qu'il puisse **s'approprier** ce qui jusque-là était étranger.

Les médiateurs que nous allons présenter s'inscrivent dans une démarche guidée par l'enfant et ne constituent pas une fin en soi. Ils ne sont que **des prétextes** qui permettent au thérapeute du langage de se décaler du symptôme, rendant ainsi le travail possible.

1. *Le langage oral*

L'orthophoniste qui reçoit un patient ne reste pas muet, il est évident qu'il va parler. Selon la façon d'utiliser le langage oral, il peut devenir un véritable outil thérapeutique.

Comme le souligne José Wronke, orthophoniste PRL, professeur au sein du centre de formation de Nice, « *la parole est un pansement, elle permet de penser et de panser ; c'est un véritable médicament* ».

Le langage oral c'est à la fois l'écoute et la prise de parole.

1.1. *L'écoute*

L'orthophoniste PRL va fréquemment utiliser le silence car il permet l'émergence d'une parole authentique, essentielle dans l'avènement de l'enfant à sa place de sujet dont il est question en rééducation. C'est par cette écoute bienveillante, par cette distance mise entre soi et l'enfant qu'on lui permet de **se sentir exister**.

Par cette position d'observateur actif, l'orthophoniste devient **témoin de l'autre** : l'enfant se sent regarder, faire, agir. C'est cela qui lui permet de restaurer son image, de se représenter faisant,

symbolique à lui-même. Cet espace d'écoute permet la reconnaissance de sa position de sujet : il est détenteur d'un savoir qui nous intéresse et dont on a besoin.

D'une certaine façon, cette écoute bienveillante remet dans le dispositif soignant **les deux intervenants dans une position d'égalité**. En effet, les positions subjectives, de sujet à sujet tendent à se rejoindre : « *Mon savoir ne vaut pas plus que le tien, on doit partager ce que l'on sait* », tel pourrait être le discours tenu par le praticien PRL. Cela nous renvoie donc à la réversibilité de la demande : le patient demande de l'aide à l'orthophoniste mais l'orthophoniste lui en demande aussi en retour.

L'écoute de la parole de l'autre doit permettre de garder **une distance suffisante**. Si l'orthophoniste prend au mot tout ce que l'enfant lui dit, il a finalement peu de chance d'entendre son vrai message. « *Une parole est une parole adressée par un sujet à un autre sujet : que cet autre sujet la choisisse en lui donnant un effet de réalité et c'est la catastrophe* »²³

En ce sens, il s'agira toujours d'**écouter activement** ce qui est dit, mais aussi de **s'en décaler** et d'entendre le sens latent du message porté par l'enfant ou sa famille. Yves de la Monneraye nous livre à ce propos un précieux conseil : « *Commencez par ne pas croire ce que vous comprenez. Partez de l'idée du malentendu fondamental* ». ²⁴ Tout l'enjeu de cette écoute est de savoir trouver la bonne distance, savoir prendre assez de recul et refuser ce qui peut détruire en l'autre le vrai sens de sa parole.

1.2. *La prise de parole*

La parole du thérapeute PRL est une parole interrogatrice. Elle n'apporte pas de savoir immuable, ni même d'explication formelle. Il s'agira avant tout d'**interroger** ce que l'enfant nous communique pour nous permettre de comprendre ses préoccupations.

Notre parole doit être soignante, **thérapeutique** et permettre à l'enfant de se dégager d'une position conflictuelle. Elle permet de trouver des ajustements tenables, des compromis, des solutions. Il s'agit en fait de ce que chacun fait au quotidien lorsqu'il rencontre des problèmes : le

²³ LA MONNERAYE Yves (De), *La parole rééducatrice*, Paris : éditions Privat, 1992. 272 pages. P. 95.

²⁴ LA MONNERAYE Yves (De), *La parole rééducatrice*, Paris : éditions Privat, 1992. 272 pages. P. 207.

fait d'en parler à un proche permet une association d'idées fructueuse qui ouvre les voies de résolution.

De façon générale, toute parole vraie et authentique permet à un sujet, à un moment, de se libérer d'un affect, c'est-à-dire de passer dans le registre du symbolique. C'est ce que Freud appelait la fonction cathartique de la parole.

Le langage oral recèle donc une dimension thérapeutique dans ses silences et dans son apaisement qui permet de réduire les conflits.

2. Le dessin

Le dessin est une activité qui commence tôt et dont nous allons nous saisir en séance. Mais il ne faut pas s'y tromper, on ne propose pas à l'enfant de « faire un dessin » pour se détendre ou pour passer le temps. Une fois de plus, il s'agira là aussi de permettre à l'enfant **une expression singulière**, favorisant l'émergence de sa **propre parole**.

Dans cette démarche, l'orthophoniste PRL ne sera pas attentif d'abord au côté esthétique du dessin. Il s'agira plutôt de le considérer comme **une trace** : trace naissant de la main de l'enfant, marque de son être, de laquelle va surgir un discours adressé à l'autre.

Selon l'âge de l'enfant, il sera plus ou moins **représentatif**. Il se peut qu'apparaisse une certaine désorganisation spatiale ou encore un mauvais schéma corporel. Ce désordre est à entendre pour pouvoir aider l'enfant à structurer, à mettre en forme ses représentations imaginaires, à faire le lien entre l'imaginaire, le réel et la transmission de ce qu'il veut dire.

De même, le dessin nous importe car il va nous renseigner sur la capacité de l'enfant à organiser **son propre discours**. Il sera souvent clivé chez les enfants qui présentent un trouble du langage écrit. Généralement, ils ne pourront pas dire beaucoup de choses sur leur dessin si ce n'est nommer ce qu'ils ont représenté. On cherchera au fil des séances à ce qu'ils déploient une véritable parole sur leur production, qui les anime de l'intérieur.

Dans l'évolution du dessin chez l'enfant, il représente d'abord ce qu'il vit, de façon plus ou moins cryptée. Ce qu'il dessine correspondra à **son expérience vécue**. Progressivement il dessinera ce qu'il sait. C'est en effet vers 10 ans, qu'on estime que le dessin de l'enfant n'est plus une empreinte

directe avec ses éprouvés et sa subjectivité. Il n'y a plus l'expression spontanée et subjective de son propre vécu.

Dans tous les cas, et au risque d'insister, il ne s'agira pas pour l'orthophoniste de se prêter à des interprétations psychologiques du dessin de l'enfant. Il n'est pas là pour cela et n'en a pas les compétences. Le dessin de l'enfant sera reçu comme **une parole**, un message qui ne signifiera pas plus que ce que l'enfant lui-même en dit. Le thérapeute cherchera à ce que l'enfant lui livre quelque chose de **vivant** pour lui, il y a création d'un vrai échange autour de ce dessin.

Ainsi, le jour où l'enfant écrira, nous prenons le parti qu'il se livrera avec autant de vivacité et d'enthousiasme, retrouvant le plaisir, le pouvoir et le sens des mots écrits.

Le dessin peut alors se proposer comme un espace qui va permettre de médiatiser et d'organiser l'échange. L'enfant s'exprime volontiers par ce médiateur, qui se révèle être d'une grande richesse pour entrer dans le monde symbolique et être ensuite articulé au langage écrit.

3. Le jeu

Le jeu est un outil thérapeutique de choix avec les enfants. Il est bon de l'envisager comme un vrai travail en soi et non comme une récompense ou une récréation.

C'est **l'enfant qui choisit le jeu** qu'il souhaite mettre à l'œuvre avec nous. L'orthophoniste peut cependant suggérer un jeu qui lui semble intéressant pour cet enfant, à ce moment-là. Cependant, le jeu ne sera jamais proposé dans une visée éducative. Il ne s'agira pas, par exemple, de proposer ce jeu pour lui apprendre la différence entre tel ou tel son.

Une fois encore, le jeu sera ici une façon pour l'enfant de prendre la parole à un moment de son travail avec le thérapeute. Il est considéré alors comme la seule expression métaphorique possible à ce moment-là de l'évolution.

Cette parole jouée est donc à situer dans **le cadre symbolique**, c'est-à-dire l'espace de la séance investi comme tel par l'enfant, ses parents et l'orthophoniste lui-même. Pour cela, c'est encore la position de thérapeute qui doit pouvoir faire émerger des stratégies en l'aidant à prendre conscience de certains questionnements, à dépasser ce qui lui pose problème (tolérance à la frustration, respect des règles, anticipation, organisation du raisonnement...). L'écoute du patient sera à privilégier, en essayant toujours de rebondir sur ce qu'il exprime afin de créer une richesse relationnelle permettant de libérer sa parole.

Certains auteurs ont souligné **l'importance du jeu dans le développement de l'enfant**. M. Klein et F. Dolto le considèrent comme **un moyen thérapeutique** par excellence. Winnicott, quant à lui, a tenté de théoriser la question du jeu : « *il ne faut jamais oublier que jouer est une thérapie en soi, faire en sorte que les enfants puissent jouer, c'est une thérapie efficace et universelle* ». A partir du jeu, l'orthophoniste PRL peut ouvrir tous les chemins **vers le processus de symbolisation**, dont le langage écrit fait partie.

En suivant la conception de Winnicott, nous différencierons le jeu préétabli du jeu créatif.

3.1. *Le jeu créatif*

C'est un jeu qui **se construit au fur et à mesure des rencontres** et de la connaissance que chacun acquiert de l'autre. Le jeu créatif concerne tout jeu dans lequel on s'engage dans **un projet commun** et dans **une construction partagée** autour de laquelle il va y avoir des paroles, des regards, des gestes...

Ce jeu créatif, aussi appelé jeu symbolique est souvent amené en séance par les jeunes enfants. Il pourra s'agir des playmobils, de la dinette, des marionnettes, des petites voitures... Il permet de **faire semblant**, posant ainsi les **frontières entre l'imaginaire et le réel**. L'enfant met en jeu ses propres préoccupations.

Il permet aussi de **structurer le temps, l'espace**, de faire émerger **les liens logiques** du récit, l'élaboration de la pensée. L'association et l'évocation vont être au travail. Le jeu symbolique est très important pour que l'enfant puisse entrer dans le langage écrit, champ symbolique aussi.

L'aspect thérapeutique du jeu en général c'est ouvrir **un espace transitionnel** (*cf. jeu et réalité de Winnicott*). L'espace transitionnel c'est l'espace de l'entretien dans lequel certaines situations insuffisamment symbolisées vont pouvoir se jouer, se rejouer et trouver des issues favorables.

Dans le cas de troubles des apprentissages écrits, l'orthophoniste cherche à transformer le rapport à l'écriture et à la lecture, c'est-à-dire le rapport avec le champ symbolique des adultes. Pour opérer cette transformation douloureuse, il va avoir besoin du médiateur du jeu. L'orthophoniste fonctionne par petites touches, de façon à obtenir autant que possible une articulation du **son, de la forme et du sens**, triptyque essentiel au langage écrit. Par exemple, en jouant à la dinette, l'orthophoniste pourra proposer une entrée dans le langage écrit : « oh et si on écrivait le menu de ton restaurant ?! ».

Par ce travail, il y aura ce qu'on appelle **des effets transversaux**. Ce qui aura été intégré dans un exercice se transférera dans d'autres situations de langage. L'espace transitionnel ouvre donc à la **transformation du rapport douloureux à l'écrit** à un rapport symbolisé et apaisé.

Ainsi l'enfant intègre des stratégies, qui une fois opérationnelles, peuvent s'appliquer à toutes les situations. Les mécanismes de symbolisation se transfèrent ensuite à toute la langue.

3.2. *Le jeu préétabli*

Le jeu préétabli concerne les jeux de société dans lesquels on y trouve **des règles** à respecter. Ces jeux impliquent le fait de donner une place à son partenaire de jeu, c'est-à-dire d'organiser **le rapport à l'autre**. Ils permettent à la fois de **respecter une règle** et **d'organiser le registre cognitif**.

De plus, l'idée de **gagner et de perdre** est présente, ce qui sous-entend une notion de maîtrise et de force. Bien souvent, les enfants que nous recevons acceptent mal le fait de perdre et tentent de contourner les règles. Or, ils doivent comprendre qu'on ne gagne pas pour recevoir l'admiration ou l'amour de l'autre. Gagner ne le rend pas tout puissant, tout comme perdre ne le rend pas nul pour autant.

De façon analogue, dans le langage écrit, on constatera chez eux **une intolérance à la frustration et un sentiment de toute-puissance**. Ce sera souvent des enfants qui ne respectent pas les règles orthographiques ou grammaticales malgré le fait qu'ils les connaissent.

On pourra aussi par ces jeux, travailler autour de **la représentation et de la réversibilité**. Par exemple dans le jeu des 7 familles, il faut se représenter la carte manquante. Les enfants ayant des troubles de la symbolisation demandent souvent la carte qu'ils ont déjà.

Autre exemple, dans le jeu de cartes UNO, il faut manipuler plusieurs critères. Cela nécessite une mobilité mentale suffisante pour penser les deux critères à la fois (forme et couleur), mais aussi pour accepter la règle du jeu, supporter de perdre, savoir anticiper, se représenter, mettre à l'œuvre des stratégies, etc...

Le jeu met donc à l'œuvre plusieurs opérations mentales : il est un organisateur intellectuel mais aussi psychique, notamment dans le rapport à l'autre.

4. Le langage écrit

Le langage écrit renvoie à la fois à la lecture (recevoir le message de l'autre) et à l'écriture (s'exprimer soi-même). Les deux font simplement référence à un changement de point de vue que l'on retrouve dans le schéma de la communication précédemment exposé.

Dans le cadre des dyslexies-dysorthographies, le langage écrit est ce pourquoi l'enfant vient nous voir, le lieu du symptôme. Nous nous efforcerons donc ne pas être pressé de l'aborder, mais de permettre à l'enfant de ressentir le besoin et l'envie de l'utiliser.

Pour cela, les autres médiateurs seront d'abord à privilégier. On ne proposera le langage écrit que par petites touches et à la seule condition que l'on sente l'enfant prêt à l'accepter.

4.1. *La lecture*

Lire permet **d'entrer dans le monde de l'autre**. Lire c'est avant tout écouter le message de l'autre. Or, chez les enfants que l'orthophoniste reçoit, il n'y a pas toujours ce plaisir du contact à l'autre. L'altérité, comme nous l'avons déjà évoquée, n'est pas toujours organisée dans un rapport apaisé.

Dans un premier temps, pour aborder la lecture, l'orthophoniste pourra lire lui-même une histoire choisie par l'enfant. Après ce bain de lecture, l'enfant pourra progressivement lire lui aussi, en alternance avec l'orthophoniste et goûter aux plaisirs des histoires, des contes, des textes, des poèmes.

Quel que soit le type littéraire, plusieurs registres sont au travail par la littérature:

- **Le contexte** : lire c'est créer un moment de détente, d'apaisement, d'écoute. C'est aussi travailler sur les capacités de concentration, de rêverie, de représentation, d'imaginaire.
- **La phonologie** : on retrouve souvent dans les histoires pour enfant des enchaînements phonologiques différenciés et amusants. Par exemple, le nom des trois petits cochons : nif-nif, naf-naf et nouf-nouf. Cela travaille implicitement la discrimination phonologique.
- **La linguistique** : cela est permis par la compréhension de l'histoire, le rappel des événements déjà passés et l'anticipation des actions à venir.

- **La métalinguistique** : les éléments métalinguistiques vont en effet devenir signifiants et prendre sens, il s'agira des variations d'intonation, de la voix, de la segmentation du texte.
- **Le symbolique** : cela correspond à tout ce que l'histoire, et particulièrement le conte, va mettre au travail du point de vue des conflits mis en scène et des solutions proposées. Cela sera un bon moyen pour permettre aux enfants que l'on reçoit de revivre de façon spéculative les difficultés qu'ils rencontrent et de les résoudre dans le champ du symbolique. Le conte tout particulièrement permet de transformer le rapport de l'enfant au réel, il est intemporel et nettement symbolique. Par exemple dans le Petit Chaperon Rouge, il y a au niveau symbolique la transgression de l'interdit, la question du loup (figure dévoratrice, l'étranger) et le chasseur (figure masculine d'autorité qui représente la loi).

4.2. *L'écriture*

Ecrire pour un enfant dyslexique-dysorthographique vient pointer le symptôme. Il est essentiel pour l'orthophoniste de donner **une nouvelle dimension** à l'écriture afin que l'enfant puisse accepter ce code écrit et l'investir suffisamment pour que son propre langage écrit émerge, se structure ou se concilie.

En PRL, l'utilisation de l'écriture se situe du côté de **l'expérience partagée**, du cheminement commun et de l'empathie. Il ne s'agit pas de se positionner du côté de la transmission du savoir et des explications.

Le thérapeute recherche dans le cadre de leur rencontre à ce que l'enfant fasse fonctionner le triptyque : **son – forme – sens**. C'est-à-dire qu'il réussisse à associer un son, à une forme écrite, le tout faisant référence à un sens.

Chaque situation d'écriture doit être **unique** et impliquer **les deux partenaires** : l'enfant et le thérapeute. Il convient de rechercher à ce que l'écrit soit **adressé** pour qu'il **prenne sens** et soit **investi** par l'enfant. Pour cela l'enfant ne doit pas être seul à écrire, l'orthophoniste l'accompagne. Tous les moyens sont bons pour utiliser l'écriture comme médiateur à condition que ce soit fait dans un mouvement partagé et que ça ait du sens au moment où c'est fait. Dans tous les cas, il est important de laisser écrire l'enfant d'un seul trait sans intervenir sur la forme car cela briserait le mouvement d'écriture et d'inspiration.

Plusieurs façons d'écrire seront proposées en PRL :

- **Le jeu de rôle écrit :**

Le jeu de rôle réalisé par écrit se révèle être une façon très pragmatique d'aborder le langage écrit permettant alors de lui **réattribuer sa dimension créative et communicative**.

Celui-ci peut survenir à la suite d'un jeu symbolique et s'inscrire dans sa continuité. Un enfant joue par exemple aux playmobils et annonce en jouant que son personnage possède une carte au trésor, mais que le pirate veut lui dérober. L'orthophoniste peut alors se saisir de cela et proposer à l'enfant de créer la carte au trésor ainsi que les dialogues écrits entre les deux personnages.

De même, l'invention écrite de **dialogues ludiques** peut être aussi très riche. Chacun choisit un personnage, un animal, un objet un peu insolite. Les deux se rencontrent et discutent ensemble par écrit. Il s'agira par exemple de la rencontre entre un palmier et un pingouin, d'une brosse à dent et d'un mouton... Le premier personnage écrit sans parler et passe la feuille à l'autre : le dialogue est ouvert et le langage écrit reprend tout son sens de communication.

Dans ce contexte d'écriture, l'orthophoniste tient **un rôle de reformulation** afin de l'accompagner dans la construction de ce dialogue écrit. Cependant, il est essentiel pour ne pas bloquer ce mouvement d'écriture, de toujours rester attentif au sens du message communiqué.

On découvre aussi par ce jeu de rôle écrit, où en est l'enfant dans **le rapport à autrui**. Il arrive par exemple que l'enfant soit constamment dans une agressivité adressée à l'autre personnage. Il est alors du ressort du thérapeute de contenir l'enfant en essayant de proposer des issues favorables et apaisées à ces conflits.

- **Les jeux d'écriture :**

Ils sont nombreux et peuvent être créés dans l'instant avec l'enfant. Les plus connus sont le pendu, les cadavres exquis, les charades, la création de mots croisés, les acrostiches, les calligrammes, la rencontre des lettres qui se parlent...

Ils permettent de dédramatiser le rapport à l'écrit par une dimension ludique dans laquelle le plaisir et la découverte sont souvent présents. L'intérêt de ces jeux c'est aussi de faire découvrir à l'enfant qu'avec les mêmes outils, nous obtenons toujours une production unique et originale.

- **Les propositions d'écriture :**

Les propositions d'écriture peuvent s'élaborer à partir d'une image, d'un texte lu par le thérapeute, d'un mot ou plusieurs mots choisis dans un livre...

Elles doivent être proposées de façon à créer **une impulsion**, une **envie d'écrire**, activant alors les champs de la mémoire, de l'imaginaire ou du réel. Dans une proposition d'écriture il y a une notion de **souplesse** car si le patient se saisit du sujet pour en faire totalement autre chose, on l'accepte, il n'y a pas de réponse attendue.

En séance, il est important que l'orthophoniste écrive aussi afin que l'enfant découvre par la suite, **le plaisir de lire sa production** et de **découvrir celle de l'autre**. A deux, la proposition d'écriture arrive parfois de façon **spontanée et naturelle**, selon ce qu'il s'est passé entre les deux partenaires. Lorsque la proposition d'écriture arrive de cette façon, à partir d'une conversation avec l'enfant ou de l'une de ses évocations, elle sera d'autant plus riche, vivante et inspiratrice.

Après avoir écrit, chacun lit donc son texte. L'orthophoniste ne se précipite pas sur les erreurs de l'enfant. Il se concentrera au contraire sur le contenu sémantique et cherchera à **valoriser la production** et l'originalité de l'enfant. Il y a donc toujours un premier jet d'écriture dans lequel on laisse les erreurs de côté.

Il y aura dans un second temps, parfois une seconde séance, un travail de **réécriture** fait avec l'aide de l'orthophoniste, qui tentera de donner des pistes à l'enfant pour qu'il trouve la bonne forme. Ce travail peut se faire, soit directement sur l'ordinateur, soit en recopiant à la main. L'ordinateur est ici un outil intéressant, permettant à l'enfant, d'une part de se dégager de l'angoisse papier-crayon, d'autre part de permettre un véritable retour sur sa production écrite, le lieu d'écriture étant différent du lieu sur lequel s'affiche la production écrite. Un exemplaire est ensuite donné à l'enfant.

Ce travail de réécriture est d'une **grande richesse** pour l'enfant car il aborde naturellement toutes les **notions problématiques** pour lui, à partir de ses formulations propres. Pour ce faire, nous prendrons soin de mettre de côté les références aux termes grammaticaux et d'utiliser les mots de l'enfant, par la reconnaissance et l'appropriation de ce qui se cache sous la grammaire et l'orthographe.

- **La technique des associations :**

Créée par Claude Chassagny, l'utilisation de cette technique nécessite une formation particulière. Elle est très utilisée en PRL et permet d'utiliser le langage écrit comme un moyen de plus de communiquer.

Explicitons dès à présent cette précieuse technique dans la partie suivante.

VII. La Technique des Associations

C'est la technique privilégiée par les thérapeutes PRL pour l'appropriation ou la réappropriation du langage écrit. Elle n'aborde pas l'écrit comme un objet d'étude, mais lui redonne son vrai statut : un moyen d'échange et de construction de soi.

En PRL, le patient est avant tout considéré comme **un sujet, être pensant modelé d'expériences**. Le symptôme de dyslexie-dysorthographe est envisagé comme le symptôme d'un trouble de l'usage des mots, un trouble de la fonction symbolique.

Le triptyque son-sens-forme est indispensable au langage écrit. Pour obtenir cette harmonie, nous rencontrons souvent des difficultés avec ces enfants :

- Manque de souplesse de la pensée
- Difficulté d'évocation
- Difficulté d'association
- Manque de lien et d'explicitation (pronoms non référés)

A travers la Technique des Associations (T.A), l'écrit est abordé dans un contexte **d'échange et d'expression**. Dans cette pratique, l'orthophoniste doit saisir son propre rapport à l'écrit en s'appuyant sur le **fonctionnement associatif** propre à sa pensée verbale, de façon à permettre aux patients qu'il accompagne de redécouvrir le **pouvoir évocateur des mots**, la **polysémie des mots** et en même temps la richesse de la **mobilité de sa pensée**.

Il s'agit d'une véritable **expérience d'écriture**, créant un **mouvement de pensée par l'évocation** et l'écriture des mots de l'un et de l'autre. C'est aussi le fait d'être deux qui permettra d'aller très loin dans l'échange et d'être dans l'altérité.

Chaque série associative s'inscrit dans « **l'ici et maintenant** ». Elle doit, chaque fois, être considérée comme une **expérience unique et authentique** d'écriture faisant référence à une situation **d'énonciation**. Ainsi, le mouvement graphique s'inscrit dans ce mouvement de pensée alliant la forme et le sens.

Après avoir présenté la structure de la série associative, nous aborderons les différents types de séries qui existent, puis nous terminerons sur les procédures d'autocorrection.

1. *La structure de la série associative*

1.1. *Le cadre*

L'orthophoniste et l'enfant sont assis **face à face**, une **feuille blanche** entre eux, posée sur la table.

L'orthophoniste donne un mot précédé de son déterminant : le mot est choisi en fonction de l'intérêt, de l'âge et de la difficulté présumée de l'enfant ainsi que de l'instant présent. Il peut aussi laisser l'enfant choisir un mot qui lui plaît.

Les deux partenaires se livrent ensuite à des **associations**, partageant alors un même mouvement de pensée. Dans le cas où l'enfant ne rebondit pas sur le mot précédemment écrit, c'est le thérapeute qui continue le discours associatif.

Les mots sont toujours **écrits par l'enfant**, à gauche de la feuille, les uns au-dessous des autres. Chaque mot écrit est précédé d'un **petit trait tracé par l'orthophoniste** au bord de la feuille, dans le sens d'écriture du patient (gauche à droite).

Ce que l'on nomme « **un pas** » est constitué :

- de l'énonciation orale du mot
- du petit trait tracé par l'orthophoniste
- du déterminant et substantif (ou bien du pronom et du verbe) écrit par l'enfant
- du blanc à droite de la feuille, chargé de toutes les représentations mentales internes, non symbolisées.

Les pas vont s'enchaîner les uns aux autres, formant alors **une série**. Celle-ci est sous-tendue par un processus associatif dans lequel les mots proposés par chacun des partenaires sont chargés en vécu, en sens, en lien permettant de suivre un même cheminement de pensée.

La série associative est interrompue par un grand trait appelé **pause** ou **rupture du rythme**. Il s'agit d'une sorte de respiration, généralement faite par le thérapeute, qui permet de relancer un nouveau mouvement de pensée.

Ces pauses sont indispensables à la série associative. Il est en effet impossible de penser, parler, écrire ou associer en continu. Les pauses prennent une valeur de ponctuation que l'on retrouve dans les textes écrits. Elles correspondent à un moment où chaque partenaire peut intervenir, prendre la parole sur un nouveau sujet et repartir sur de nouveaux mots. Les pensées peuvent alors ricocher vers d'autres horizons.

1.2. *Le style pré - discursif*

Dans le travail en série, ce sont généralement des groupes nominaux et des verbes, avec ou sans sujets, qui sont écrits. En fin de prises en charge, des phrases très courtes peuvent apparaître dans la série, mais il s'agit le plus souvent de privilégier le mot.

Pourquoi un mot et non une phrase ?

Au sein d'une phrase, le mot est déjà enfermé dans un contexte particulier, dans une évocation précise. La polysémie se réduit alors et restreint les possibilités d'évocation. Le mot seul avec son déterminant reste chargé et porteur **d'une infinité d'évocations**.

Ainsi, dans la phrase « Tom est fier de son nouvel appartement, les pièces sont spacieuses et très lumineuses », le mot pièce est déjà enfermé dans une image bien particulière. Alors que « la pièce » seule peut évoquer la pièce de monnaie, la pièce de théâtre, la pièce d'un puzzle.... Cela permet donc **une liberté d'évocation**. Lorsque l'enfant comprend qu'il n'a pas forcément les mêmes évocations que l'orthophoniste, il découvre alors la richesse des mots.

De la même façon, le style pré-discursif **libère également de certaines contraintes grammaticales et morphosyntaxiques**. Un énoncé conçu linéairement risquerait d'enfermer l'enfant dans un sens unique, ou pire, le priverait d'accéder au sens, comme c'est souvent le cas pour de nombreux dysorthographiques. Ces phrases deviennent en effet saturées d'informations et

leur demandent de tels efforts d'attention et de concentration que le sens de l'énoncé leur échappe.

De plus, recevoir une phrase complète c'est recevoir la pensée achevée de l'autre. Ce qui est d'autant plus difficile pour les sujets dyslexiques-dysorthographiques.

Le style pré-discursif, au contraire, **inspire le mouvement de pensée et l'évocation**. Grâce à une certaine forme de libération des images mentales, il suscite l'émergence de l'association. Il est primordial que chacun soit libre de ses évocations et représentations propres. Lorsque telle personne dit « un chien », elle n'imagine pas le même chien qu'une autre personne. Chacun a sa propre image mentale.

Il est important de noter la présence de l'article devant le substantif. Les enfants sont souvent étonnés de découvrir que l'on ne signifie pas tout à fait la même chose lorsqu'on écrit « le cheval » ou « un cheval ».

Ce qui est pensé n'est pas dit explicitement et laisse une plus grande marge de liberté. « *Le mot n'est pas langage sauf s'il contient à lui seul toute une proposition* » annonce à juste titre le philosophe Michel Foucault.

1.3. *Le discours parallèle*

Le discours parallèle est souvent initié par le thérapeute et correspond à tout ce qui se dit pendant la série. Celui-ci peut prendre diverses formes, il peut s'agir d'un regard, d'une mimique, d'un mot, ou même d'une conversation. Lorsqu'il s'agira d'une conversation, le thérapeute fera souvent une pause afin de repartir sur un nouveau mouvement associatif.

Par le discours parallèle, le thérapeute peut chercher à préciser, partager ou comprendre le choix du mot d'un enfant, sachant qu'il n'existe pas de mauvaise réponse. L'enfant se sent alors souvent valorisé, comprenant qu'il a lui aussi la capacité de faire penser l'autre.

Le discours parallèle est aussi un moyen pour le thérapeute de **relancer l'impulsion** lorsque l'enfant est « en panne » d'évocation par des « *je ne sais pas, je n'ai plus d'idée* ». Il relance et étaye l'évocation, évitant l'angoisse de s'installer. Il s'agira alors pour l'orthophoniste de questionner l'enfant sur le dernier mot écrit afin de susciter la création d'images mentales.

Pour le mot « brioche », l'orthophoniste pourra par exemple demander : « *Comment elle est cette brioche ? Est-ce que tu sens son odeur ? Est-elle en train de cuire ? Tu la manges ?* ». Cela permet alors de colorer le mot différemment qu'une simple définition du dictionnaire, le pouvoir évocateur des mots se déploie.

Par ce discours parallèle, l'enfant ne peut se retirer dans une passivité par laquelle il attendrait simplement les mots de l'orthophoniste sans mettre lui-même sa pensée au travail. Ce discours parallèle donne une véritable impulsion, il soutient la pensée et vient suspendre l'écriture.

De même, le discours parallèle assure le partage de certaines images mentales, de certaines sensations ou impressions. Il permet aussi de comprendre comment l'enfant reçoit les mots du thérapeute.

Les mots du discours parallèle permettent également de nourrir les mots de la série associative. L'orthophoniste lui apporte quelque chose qui accompagne l'activité créatrice du patient lors des tâtonnements de son discours écrit.

Par le discours parallèle, l'orthophoniste vient aussi aider l'enfant à orthographier un mot qu'il ne sait pas écrire ou n'ose pas écrire.

1.4. *Le blanc*

Les mots écrits les uns au-dessous des autres constituent un pas. Entre chaque pas, il existe un espace inoccupé à droite de la feuille appelé « **blanc** ».

Ce blanc ne renvoie pas à un vide négatif, il contient au contraire **tout ce qui n'est pas dit explicitement**, tout ce que l'on veut garder pour soi. Il préserve ainsi une sorte d'intimité et garantit un espace confidentiel dans lequel les évocations personnelles de l'un restent des potentialités pour l'autre.

Le blanc constitue une sorte de respiration, **un silence dans lequel la pensée continue d'exister** et de cheminer, avant de rejaillir visiblement au pas suivant. Le temps du blanc va permettre de créer des liens entre les évocations chaque fois nouvelles et surprenantes dans le déroulement de la pensée du locuteur. Il contient alors une multitude de représentations qui ouvre au jaillissement des associations d'idées.

Sans l'existence de ce blanc, la série associative ne serait pas possible et prendrait l'aspect d'une énumération, voire de l'exploitation d'un champ sémantique. Elle risquerait même de rendre l'enfant prisonnier dans l'énoncé de la phrase.

2. *Les différents types de séries*

2.1. *La série éclatée*

La série éclatée, moins élaborée que la série verticale précédemment présentée, constitue **une invitation à entrer dans le langage écrit**.

Le but de cette série est en fait de **favoriser l'évocation**, de faire prendre conscience que nous avons chacun les nôtres. Elle est un moyen ludique de découvrir la richesse et la diversité qui se cache derrière un mot.

Elle sera d'une aide précieuse avec les enfants qui collent au mot sans réussir à en saisir le sens ni les images mentales qui pourraient être à l'œuvre. Avec de jeunes enfants de maternelle, ou avec des enfants très inhibés, il est ici possible de l'utiliser en écrivant à leur place.

La série éclatée a une **configuration particulière**. L'orthophoniste trace un cercle au centre de la feuille blanche, à l'intérieur duquel elle y inscrit un mot (article et nom). Cette fois encore, le mot est choisi en fonction de l'enfant et de l'instant présent.

A tour de rôle, nous traçons un trait qui part du cercle central, au bout duquel nous notons ce que le mot nous a évoqué. Ici encore nous nous situons dans le discours pré-discursif.

A partir du mot central, les deux partenaires sont amenés à se laisser porter par **le pouvoir évocateur des mots**, et à les laisser **vivre et résonner en eux**. Pour cela, il s'agit d'être réceptif à ce que le mot nous fait voir, sentir, entendre, ressentir et associer.

2.2. *La série de construction*

La série de construction est souvent le premier type de série verticale que l'on propose à un enfant qui fait ses premiers pas dans l'écrit ou qui rencontre de grandes difficultés.

Le but de cette série est d'activer les processus de substitution et de permutation des graphèmes tout en garantissant leur correspondance phonologique. Il ne s'agit pas ici de chercher un mouvement de pensée mais d'arriver, au hasard d'un jeu avec les sons, à un mot chargé de sens.

On partira par exemple d'un mot qu'il connaît bien (son prénom) pour jouer avec les sons et les syllabes.

Par exemple, pour Marine, la série pourrait ressembler à cela :

- M
- A
- Ma
- Mi
- Mami (« *oh comme ma mamie !* »)

Cette série fait souvent suite aux toutes premières formes de représentation ou d'expression (jeux symboliques, dessins...) par lesquels il est souvent nécessaire de passer avant de pouvoir approcher le langage écrit.

Souvent, les enfants que l'on reçoit en orthophonie, vivent le mot comme une suite de phonèmes et de lettres. Afin d'accorder une valeur symbolique à la correspondance graphophonémique, l'enfant doit accepter d'une part le lien arbitraire qui unit le signifiant au signifié, et doit réussir à le percevoir pour pouvoir en jouer.

Toute la phase d'accueil pendant laquelle l'enfant n'écrit pas en séance est réellement utile pour l'aider à construire des représentations symboliques dans le cadre sécurisant de la séance PRL. En effet, par les divers médiateurs, l'enfant entrera progressivement dans le monde symbolique, pour ensuite accéder à celui de l'écrit. Pour que ce jeu avec les sons soit possible, il doit exister un écart entre la chose, le référent et sa représentation, tout comme il existe un écart entre faire-semblant et réalité.

Par ce travail préalable, l'enfant devient sensible à la dimension ludique du langage. Il pourra alors se saisir de la série de construction pour avancer dans l'accès à la lecture, forme achevée de la symbolisation.

Ces premiers balbutiements graphiques évoquent les premières productions sonores du bébé, faisant naître des premiers graphèmes et structures, dont la manipulation devient un plaisir. Il s'agira alors d'identifier, de différencier, d'associer de reconnaître ou encore de reproduire.

Dans ce jeu, les signifiants surgissent et sont alors reliés à son vécu, à son expérience. Cela est à mettre en lien avec la réaction jubilatoire du stade du miroir, dans lequel l'enfant reconnaît sa propre image comme étant sienne.

Il est important dans la série de construction de sans cesse rester dans le sens, et de ne pas manipuler les sons de façon extérieure et privée d'évocation. On cherchera donc toujours à associer un son à un mot, un vécu, une expérience.

Par exemple, la série de construction suivante, avec remplacement phonémique à l'initial :

- Dor
- Por (enfant : « *oh c'est comme le porc, le cochon !!!!* »)
- Le porc
- Sor (enfant : « *mais c'est comme dans sortir ?* » ; orthophoniste : « *oui, c'est aussi comme dans sorcier, ou bien dans sorbet* »)
- Sors !

Le mot alors révélé et reconnu devient un objet investi explicitement et non plus un simple objet d'étude, neutre et extérieur. C'est un moment de plaisir et de découverte pour l'enfant dans lequel on sent qu'il s'y amuse.

Ce n'est que lorsqu'il sera autonome dans ce genre de série que l'on pourra lui proposer d'autres types. Cette série peut aussi intervenir dans les autocorrections, détaillées plus loin.

2.3. La série d'investigation

La série d'investigation est celle proposée par l'orthophoniste lors du bilan.

Elle permet d'évaluer chez l'enfant, ses possibilités d'évocation, de transcription, de saisie de l'étayage et d'acceptation de l'altérité.

Claire de Firmas, orthophoniste et formatrice en PRL, a mis en évidence **trois « marqueurs transversaux »**,²⁵ indicateurs qu'il nous faut identifier et analyser pour repérer l'inscription de l'enfant dans la fonction symbolique et son appropriation singulière du langage. Nous les citons ici brièvement car ils font l'objet d'un véritable exposé que nous ne pouvons développer dans le cadre de ce mémoire :

²⁵ FIRMAS Claire (De), *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*, Broché, 2008. 152 pages.

- *L'Identité*

Cet indice nous renseigne sur la capacité de l'enfant à prendre conscience de sa propre identité, sur la capacité à différencier et identifier les termes linguistiques, et la capacité à prendre place dans le discours. On observera par exemple si l'enfant ne parle que de ce qui vient de lui ou que de ce qui vient de l'extérieur.

- *La Conciliation*

Cet indice nous renseigne sur l'équilibre du comportement de l'enfant, sa capacité à accepter l'échange avec l'autre mais aussi sa capacité à accepter l'erreur, ou encore sa capacité à concilier le code commun avec sa parole propre. On regardera aussi par exemple son rapport aux règles : veut-il les changer, les détourner ou les accepte-t-il ?

- *La Distanciation*

Cet indice concerne les capacités de l'enfant à se situer par rapport à ses parents et à ses difficultés, à se situer dans les premiers repères symboliques d'espace et de temps et sur les capacités à concevoir, traiter et accepter l'implicite. On y observera par exemple s'il peut prendre de la distance par rapport à soi, aux autres ou aux mots.

La pratique de la série d'investigation est complexe et demande une certaine maîtrise de la technique des associations. Nous ne la développerons donc pas plus ici.

Elle est cependant très enrichissante, apportant à l'orthophoniste de précieux éléments sur le fonctionnement de l'enfant et sa position subjective par rapport au langage. Ceci ne se trouvant pas dans les tests, cette série est donc complémentaire.

2.4. *La série alternée*

La série alternée correspond à la série verticale d'association précédemment exposée, lorsque celle-ci atteint un certain niveau de fluidité.

Elle suppose une certaine intégration du langage écrit et se propose à un stade assez avancé du travail. C'est la série la plus élaborée, dont la dimension thérapeutique atteint son apogée par le pouvoir évocateur et libérateur des mots.

Cette série est en quelque sorte l'aboutissement de toutes les autres séries. Nous proposons la série alternée lorsque la pensée du patient devient libre et souple, capable de jouer avec ses

propres évocations et celles du thérapeute. Le patient n'est donc plus focalisé par l'aspect formel de l'écriture, ni même par la recherche de mots. Il se laisse naturellement porter par un véritable mouvement de pensée, facilité par les mots du thérapeute.

L'alternance naturelle de prise de parole offre un véritable échange entre les deux partenaires. Cette expérience d'écriture constitue un partage au sein duquel le discours oral-écrit est accompagné d'un réel transfert d'émotion et de confiance. Le langage écrit prend une autre dimension et modifie le rapport à la langue.

Dans la série alternée, c'est toujours le patient qui écrit, même lorsque les évocations sont celles du thérapeute. Progressivement, l'énonciation se complexifie naturellement, devenant plus riche et plus vivante. Elle intègre alors des formes plus élaborées, des notions de temps, d'espace ou encore de personnes.

Pour autant, le style de discours reste pré-discursif et l'importance du blanc prend tout son sens. Evoquer n'est pas tout partager de façon explicite, c'est aussi garder un jardin de liberté par l'implicite permis par le blanc.

La série alternée se propose à un certain avancement de la thérapie du langage écrit, mais elle ne signe pas la résolution des difficultés de l'enfant. Souvent, des résistances persistent, mais le contexte de la série va permettre de les dénouer, les contourner voire même les lever, notamment par l'utilisation de ce que l'on appelle l'autocorrection.

3. *L'autocorrection*

Avant d'aborder plus en détails ce qu'est l'autocorrection et comment nous la proposons, faisons un bref rappel sur la façon de considérer l'erreur en PRL.

3.1. *Le statut de l'erreur*

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'erreur de l'enfant en PRL ne s'envisage ni comme une lacune ni comme une déficience. Elle est en fait à rattacher à la notion de symptôme, notion avec laquelle elle ne se confond pas pour autant.

Le symptôme n'est pas abordé frontalement en PRL, l'erreur sera donc traitée par une forme de travail différente. Nous citons ici un extrait de l'ouvrage *L'échec en écriture*²⁶, qui illustre bien notre propos :

« Les erreurs qui surviennent dans les écrits des enfants attestent de ce qu'ils ont déjà construit. Ce sont des tentatives de socialisation. Elles ne concernent pas (uniquement) la forme mais le contenu. Le mot est reconnu par le rééducateur comme venant de l'être, du dehors et du dedans. Le rééducateur renvoie l'image d'un corps agissant, créatif, permettant à l'enfant d'adapter sa structure au code social, de passer de son ordre propre à l'ordre symbolique. »²⁷

Dans le même ouvrage, Michel Serron annonce : « Cette obnubilation de la faute formelle, tellement ancrée en nous, occulte toute recherche d'entrer en relation, toute ouverture à la démarche de l'enfant scripteur. Dans l'optique chassagnienne, c'est le contenu qui reste l'essentiel alors que la forme n'amène que la socialisation du sens. La faute n'est bien souvent qu'un symptôme précaire, parfois un leurre par rapport à la réelle souffrance ou difficulté de l'enfant. Opérer cette double reconnaissance, d'une part de l'enfant auteur, créateur (c'est-à-dire dont la tête a pensé ce qui est écrit) et, d'autre part du désir de l'enfant de communiquer quelque chose de lui à autrui, donne une dimension toute neuve et combien plus riche à l'acte d'écriture émergeant de la conscience immédiate du scripteur »²⁸

Ainsi, agir de façon condamnante, empêche le patient de se reconnaître dans sa trace et de découvrir ce qui a motivé en lui l'expression d'une telle graphie. Dans cette optique, nous prendrons soin en PRL de privilégier le mot « erreur » au mot « faute ». Alors que la faute suggère le manquement moral, le jugement et la culpabilité ; l'erreur suggère le mouvement, le fait de s'égarer, de faire fausse route. C'est ce que l'on nomme « l'errance ».

Quand une erreur surgit en PRL, le thérapeute aura **plusieurs possibilités** pour approcher la bonne forme:

- S'il choisit de privilégier le sens, le discours et l'évocation. Il donne alors la bonne forme sans s'y attarder, et sans exigence de répétition.

²⁶ IPERS (collectif), *L'échec en écriture comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999, 280 pages. IPERS

²⁷ COMIN C., *L'échec en écriture : comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999. 280 pages. IPERS.

²⁸ SERRON Michel, *L'échec en écriture : comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999. 280 pages. IPERS. P.111.

- S'il sent l'enfant prêt à accepter des repères et à les suivre, le thérapeute barre le mot mal orthographié, fait une pause (trace un trait), et propose à l'enfant des pistes censées faire écho en lui, le menant vers les chemins de l'autocorrection.

Par l'autocorrection, nous passons par l'implicite afin que le patient, accompagné des indices du thérapeute, trouve par lui-même la bonne forme et fasse les liens de façon autonome. En effet, nous posons le postulat qu'il lui faut en faire l'expérience ; faire le lien à sa place ne servirait à rien et il referait les mêmes erreurs.

Parler d'autocorrection, ne doit pas pour autant porter à confusion. Il ne s'agit pas de laisser l'enfant seul avec ses erreurs comme pourrait le suggérer le préfixe « auto ». L'étayage de l'adulte est en réalité omniprésent. Cet « auto » renvoie plutôt à une implication personnelle de l'enfant, une acceptation et une prise de conscience de l'erreur.

De la même façon, il ne s'agit pas non plus de corriger l'enfant au sens scolaire du terme comme pourrait l'induire le mot « correction ». Comme le suggère Annie Oustric, orthophoniste PRL *« l'intention de l'adulte est bien d'amener l'enfant à maîtriser sa trace dans une démarche de restauration de forme en fonction d'un sens évoqué et avec le souci d'investissement et de réinvestissement personnel et d'une auto-réinsertion dans la langue. »*

Par l'autocorrection, aussi appelée « série d'autocorrection », le thérapeute recherche les possibilités d'aller au-delà de l'erreur ; autrement dit d'aider l'enfant à poursuivre son chemin vers une « conciliation » avec le langage symbolique de l'adulte. Par le langage associatif, un nouveau rapport aux mots se crée pour l'enfant.

3.2. Les types d'autocorrections

Plusieurs façons d'amener l'autocorrection sont possibles, et sont à adapter à l'enfant présent et au contexte de cet échange. Nous proposerons chaque fois des exemples de séries d'autocorrection afin que les concepts soient au plus clairs pour le lecteur.

3.2.1. Autocorrection par le sens

Dans le langage, la polysémie est souvent source de malentendu. Il nous arrive fréquemment de saisir un sens erroné à ce que l'on entend. De la même façon, ce qui est parfois considéré comme une erreur, n'en serait peut-être pas une dans un autre contexte.

En effet, lorsque l'enfant fait le mauvais emploi d'un mot qui existe, le thérapeute doit alors lui permettre, après une rupture de rythme (trait), de proposer d'autres pas qui le mèneront à écrire le mot attendu.

Dans ce cas, le thérapeute utilisera de façon privilégiée l'autocorrection par le sens, dans laquelle aucun repère graphique formel n'est proposé. D'association en association, il s'appuie sur le stock lexical de l'enfant qui fait sens pour lui : le contexte sémantique alors offert, permet au terme erroné de reprendre vie.

Un exemple d'autocorrection par le sens, donné par Michel Serron, illustre ce propos²⁹ :

- Une bataille
- Les navires
- Les pirates
- Les vèseau

-
- Un bateau
 - Les canons
 - Un voilier
 - Les mâts
 - La coque
 - Les vaisseaux

De plus, certaines erreurs qui pourraient être perçues comme des confusions phonémiques, des inversions ou encore une mauvaise correspondance graphophonémique peuvent en fait être directement liées à des télescopages, un trop plein de mots qui ne laisse pas le temps à l'enfant de choisir.

3.2.2. Autocorrection par la forme

Lorsqu'un enfant, au cours d'une série commet une erreur, le thérapeute a aussi la possibilité de proposer une autocorrection par la forme.

²⁹ SERRON Michel, *L'échec en écriture : comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999. 280 pages. IPERS. P.120.

Il s'agira alors de proposer des mots, supposés être connus de l'enfant, qui contiennent la graphie ou le morphème qui l'ont fait « échouer ». Partant des connaissances de l'enfant, le thérapeute part du principe qu'il a déjà fixé en lui un certain nombre de formes sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer. De proche en proche, l'enfant parvient à la bonne forme.

L'exemple suivant illustre notre propos³⁰:

- La poêle
- La cuisine
- L'aciette

-
- La tasse
 - Elle casse
 - Assis
 - L'assiette

Par les mots proposés par l'orthophoniste, l'enfant retrouve alors la bonne forme orthographique.

3.2.3. Autocorrection par le sens et la forme

Afin que la focalisation sur la forme ne prenne pas le risque de faire perdre le fil conducteur des évocations, le thérapeute pourra proposer les autocorrections par le sens et la forme.

Il s'agit alors d'associer les deux autocorrections présentées ci-avant. Elle est l'autocorrection la plus complète, mais demande une certaine pratique de la part du thérapeute.

Voici l'exemple qui illustrera ce type d'autocorrection³¹:

- Le chemin
- L'institut
- Je désen

³⁰ SERRON Michel, *L'échec en écriture : comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999. 280 pages. IPERS. P.117.

³¹ SERRON Michel, *L'échec en écriture : comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999. 280 pages. IPERS. P.121.

- La côte
- La pente
- L'escalier
- Je descends

Dans tous les cas, la technique des associations nécessite une réelle disponibilité psychique et une grande fluidité verbale.

Travailler ainsi c'est poser l'hypothèse que ce que nous créons avec l'enfant se stabilise et se transfère à l'extérieur des séances, lui permettant de s'approprier ce qu'il construit avec nous.

Nous terminerons la présentation de la technique des associations par la citation suivante d'Annie Oustric :

*« Lorsqu'on parle, on oublie que l'on parle.
Ecrire, c'est aussi oublier que l'on écrit. »*

Chapitre 3 : PEDAGOGIE DES GESTES MENTAUX

Découvrir son propre fonctionnement mental et ses stratégies d'ajustement pour réussir à apprendre ; telle est l'aide précieuse apportée par la gestion mentale, dont le postulat est l'éducabilité de l'intelligence.

Fondée sur une démarche introspective, la gestion mentale, aussi appelée pédagogie des gestes mentaux permet d'ouvrir la voie aux moyens d'apprendre. De la même façon qu'il existe une série de gestes à coordonner pour réussir un service au tennis, il existe une série de gestes « mentaux » à découvrir et exercer pour réussir ses apprentissages.

A la fois empreinte d'une philosophie de l'être humaniste et d'un positionnement pédagogique, la gestion mentale s'intéresse aux processus cognitifs propre à chaque individu, mettant en lumière la richesse et la diversité du fonctionnement de chacun. Elle trouve donc sa place au sein des troubles du langage et plus largement auprès d'enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Après avoir présenté la genèse de la gestion mentale, nous exposerons les principales notions qui sous-tendent ce modèle d'apprentissage. Enfin, nous détaillerons chacun des cinq gestes mentaux avant de terminer sur la façon d'en envisager l'accompagnement.

I. Genèse de la Gestion Mentale

Antoine de La Garanderie (1920-2010) est un pédagogue de grande renommée, fondateur de la Gestion Mentale. Docteur en philosophie, il est également professeur certifié en biologie végétale et animale. Son engagement sur les chemins de la connaissance a permis de poser un nouveau regard sur les apprentissages.

Confronté pendant sa jeunesse à des difficultés scolaires en raison d'une surdité partielle, Antoine de la Garanderie a très tôt eu l'idée intuitive que la réussite scolaire était liée à de bonnes habitudes mentales, plus qu'à l'absence ou la présence d'aptitude. Etudiant, il est déjà convaincu qu'il existe des moyens pour développer son intelligence. Ses préoccupations se tournent alors vers les sujets en situation de réussite : « *Comment les personnes performantes s'y prennent-elles pour réussir ? L'intelligence serait-elle un don ? Ou un ensemble de bonnes habitudes*

mentales ? ». Cette intuition première que l'on pourrait nommer « intuition pédagogique » constitue les prémices d'un long travail qui portera ses fruits.

Animé par ce questionnement, il s'investit dans **un premier mouvement : l'expérimentation**. Pendant plus de 20 ans, il observe avec précision le fonctionnement d'individus performants, leurs processus mentaux mis en œuvre et ce, quels que soient leurs domaines de performance (sport, études, art, etc...). Que font-ils de plus ? Comment s'y prennent-ils pour réussir là où d'autres échouent ?

De façon expérimentale et par une démarche introspective, c'est-à-dire, en demandant au sujet d'avoir un regard attentif sur son propre fonctionnement, Antoine de la Garanderie part de ses observations pour comprendre. Entre l'aptitude et le résultat, il laisse la place à une analyse des moyens mentaux mis en œuvre. Il propose des hypothèses aux sujets qui les testent en les confrontant à leur vécu mental. Au fil des ans, il accumule une multitude de constatations reflétant la grande diversité des fonctionnements cognitifs de chacun. Il propose alors une description du monde mental et publie en 1980 un ouvrage intitulé : « *Les profils pédagogiques* ». Loin de se restreindre à ces travaux, Antoine de la Garanderie poursuit sa réflexion, l'enrichit et cherche sans cesse à l'approfondir. Il met ses découvertes à disposition des enseignants et pédagogues de l'époque. Cependant il n'est pas l'auteur de l'appellation « gestion mentale » ; cette expression qui a causé de nombreux malentendus a été inventée par une commission française chargée en 1982 par le Ministère de l'Éducation Nationale d'étudier les travaux d'Antoine de la Garanderie³².

A la fin des années 1980, devant les critiques faites à ses recherches et aux modélisations proposées, Antoine de la Garanderie s'engage sur **un chemin réflexif**, cherchant à éclairer la valeur épistémologique et les fondements philosophiques de ses travaux. Il comprend alors que ses découvertes s'inscrivent dans le champ de la phénoménologie : mouvement philosophique qui propose une étude descriptive des vécus de conscience. La gestion mentale repose en effet sur la description des actes de connaissances et le respect du vécu de l'apprenant. C'est dans la même période, qu'il cherche à montrer que la démarche introspective utilisée, n'est en rien une méthode subjective et relative.

³² GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages. P. 37.

Enfin, c'est sa quête d'humanité qui amena Antoine de la Garanderie à un troisième chemin de vie intellectuelle : **un chemin éthique**. Par la pédagogie des gestes mentaux, en montrant à l'homme comment se servir de son intelligence, on lui restitue sa liberté, autrement dit son pouvoir-être.

De façon concise, nous apercevons déjà que la gestion mentale est une démarche dont les fondements sont à la fois :

- **Pédagogique** : il s'agit de permettre aux individus d'accéder aux moyens d'apprendre et de réussir. En ce sens, c'est une « *pédagogie du comment* » puisque l'on cherche à ce que la personne sache comment elle s'y prend, sans jugement aucun. L'apprenant est véritablement au cœur de ses apprentissages.
- **Philosophique** : accéder au plaisir de la connaissance c'est aussi accéder au bonheur d'être. C'est plus particulièrement une démarche phénoménologique, autrement dit, qui décrit le « vécu de conscience ». Cette philosophie est dite humaniste puisqu'elle envisage l'épanouissement pour tous, pensée authentique qui transparaît dans le titre d'un ouvrage d'Antoine de la Garanderie : « *On peut tous toujours réussir* ».

Abordons à présent plus en détails en quoi consiste la pédagogie des gestes mentaux.

II. Un modèle d'apprentissage basé sur l'activité mentale

1. Le projet mental

1.1. Une préparation mentale

Se mettre en projet c'est, avant d'effectuer une tâche, **faire une anticipation mentale** de ce que l'on a à faire **en vue d'un objectif**, comportant à la fois **la fin et les moyens**. Il s'agit de se créer un imaginaire d'avenir qui va s'orienter en premier vers l'un ou l'autre. Pour certains, c'est la fin qui donne du sens aux moyens. Pour d'autres, ce sont les moyens qui donnent du sens à la fin.

La mise en projet peut être définie comme la mise en forme de nos intentions. Au quotidien, dans toutes nos actions, nous mettons en œuvre **une intention**, plus ou moins consciente vis-à-vis d'un objet, impliquant **à la fois une finalité et le choix de moyens** mis en œuvre pour l'atteindre. Nous mettons en forme une intention vis-à-vis d'une action, et cela va déterminer sa réussite. Par

exemple, lorsque nous avons soif, notre but étant de boire, nous mettons en place tous les moyens nécessaires à cela : nous prenons un verre, nous choisissons la boisson adaptée à notre soif, nous remplissons le verre et nous buvons. Si notre but était de manger, il est évident que les moyens mis en œuvre auraient été différents. Selon les fins que l'on choisit, nous ne prenons pas les mêmes moyens.

De la même façon dans les apprentissages, il convient pour réussir **de se représenter à l'avance le but exact et concret** à atteindre ainsi que **les moyens internes adaptés**.

« **Etre** » **en projet** est donc un état mental particulier, fruit d'un engagement personnel, dans une activité physique ou mentale. Essentielle, la mise en projet, c'est-à-dire l'ensemble de cette **anticipation**, précède et donne un sens à nos actions, tout en assurant leur efficacité. Il faut donc entendre par projet, cette intention d'agir dans le futur qui suppose une mobilisation volontaire. Le sujet apprenant devient acteur de ses apprentissages et non plus spectateur.

Face à une tâche, il convient pour être en projet :

- **D'anticiper la finalité** par une représentation concrète et positive du résultat de l'action que l'on s'apprête à mener.
- De **choisir les moyens appropriés** que l'on va utiliser pour l'atteindre.

Pour illustrer cela, nous reprendrons l'exemple exprimé par Guy Sonnois :

« Une image pour illustrer la dynamique du projet. Quand Tarzan saute d'une branche à une autre il lui faut deux conditions pour réussir : que la branche sur laquelle il prend son élan soit solide (réassurance sur le passé), et qu'il puisse identifier avec précision celle sur laquelle il va se retrouver au bout de son saut (connaissance précise du but). Si la première est vermoulue, ou si le brouillard lui cache la seconde... c'est l'échec assuré. »³³

³³ SONNOIS Guy, *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. 2^{ème} édition. Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2011. 286 pages. Pédagogie/Formation. P. 65.

1.2. *Aider le sujet à la mise en projet*

Se mettre en projet mental constitue l'**étape incontournable pour réussir** et ouvre les portes de la concentration. Un sujet qui ne parvient pas à se concentrer est un sujet qui ne parvient pas à se mettre en projet : il est distrait, rêveur, agité et n'est pas présent mentalement à ce qu'il fait.

Lorsque nous accompagnons un sujet dans ses apprentissages, nous veillerons toujours à ce qu'il se mette en projet, et dans le bon projet. La **formulation des consignes** sera très importante car elle oriente l'attention du sujet. Il convient qu'elle soit **claire, simple, sans ambiguïté** et qu'elle annonce l'**objectif**. Si celui-ci est erroné, l'action est forcément conduite à faux.

Le pédagogue pourra aider le sujet à cette préparation mentale, mais en aucun cas il ne peut se mettre en projet à sa place. Avant le début d'un travail, il veillera à informer le sujet sur le sens des activités menées et à lui permettre de prendre appui sur les trois temps suivants:

- **Le futur** : en l'aidant à préciser le but du travail à atteindre : « comment imagines-tu ce que tu as à faire ? Comment te représentes-tu le résultat de ton travail ? ». Cela correspond à la finalité.
- **Le passé** : en l'aidant à mobiliser ses expériences : « as-tu déjà fait ce type de travail ? de quelles connaissances penses-tu avoir besoin ? »
- **Le présent** : en l'aidant à préciser la stratégie qu'il va mettre en place : « *comment vas-tu t'y prendre ? qu'est-ce que tu vas faire dans ta tête pour mener ce travail ?* ». Cela correspond aux moyens internes.

De la même façon, en début de séance, afin de mettre le sujet en projet, nous pouvons simplement lui demander de se remémorer la dernière séance de travail faite ensemble. S'il ne peut pas toujours anticiper sur le futur, il est toujours capable de faire revenir en lui les souvenirs des dernières séances. L'accompagnateur pourra ensuite proposer les objectifs du travail à venir.

2. Les projets de sens

Face à une consigne claire, nous pourrions penser que le projet mental mis en place par chacun est identique en tout point à celui des autres. Or, ce n'est pas tout à fait le cas, chacun va le faire en y exprimant sa personnalité, quelque chose de propre à soi.

Ainsi Antoine de la Garanderie a défini des aspects plus personnels du projet mental : les **projets de sens**. Il s'agit de certaines particularités qui vont colorer la façon dont chacun mène ses projets, tant dans les situations de vie quotidienne, que dans les apprentissages.

2.1. *L'homme : un être de sens*

Comme se plaisait à le répéter Antoine de la Garanderie, l'homme est un être de sens. Il est toujours préoccupé à chercher le sens de ce qu'il vit, de son environnement, des êtres et des choses avec lesquels il est en contact. C'est à la fois **une quête du sens du monde et du sens de soi-même** qui est à l'œuvre en chacun de nous.

Il y a au cœur de toutes nos activités **un mouvement** à l'origine de cette quête de sens. Le projet, au sens littéral signifie l'action de « jeter en avant de soi » ; il est donc bien question de mouvement, de processus, et non d'un état figé et immobile. Ce qui est jeté devant soi, correspondant en fait à ces « *mouvements de recherche de sens* » : les projets de sens.

Il s'agit en fait du **rapport permanent** que le sujet entretient **avec le monde** qui l'entoure. C'est une sorte de force qui nous pousse à chercher par tous les moyens le sens de ce monde, duquel nous faisons partie. Trouver quelques fragments de ce sens procure un réel plaisir, une jubilation qui sera la source véritable des motivations intellectuelles. A l'inverse, être entravé dans notre quête de sens est pour tout être humain la source de grandes souffrances.

2.2. *Les différents types de projets de sens*

Selon les individus, nous savons que nous allons trouver du sens dans une direction, plutôt qu'une autre. Les projets de sens interviennent dans la direction que l'on prend, ils travaillent en nous à notre insu.

Antoine de la Garanderie s'est efforcé de décrire au cours de ses recherches les différents projets de sens qui sont à l'œuvre en chacun. Il a constaté la permanence de certaines de ces « structures » de projet de sens chez un même individu, à tel point qu'elles **caractérisent sa personnalité profonde et intellectuelle**.

Les différents projets de sens vont être exposés par couple. A la base, nous sommes naturellement animés par l'un ou l'autre des éléments du couple. Nous entrons dans la compréhension par ce qui

est fort en nous. Il n'y a pas de jugement sur les différents projets de sens, aucun n'est mieux qu'un autre.

En revanche, si nous cherchons à devenir plus performants, il nous faudra tenter de concilier les deux morceaux de chaque couple.

2.2.1. La première personne et la troisième personne

La distinction entre première et troisième personne révèle le **degré d'implication** de la personne dans son activité évocatrice, par laquelle elle se représente les choses en tête. Cela exprime la façon dont un sujet vit sa relation au monde des êtres, des choses et des apprentissages.

a. La première personne

Les individus qui fonctionnent en première personne, sont ceux qui vont chercher le monde et se l'approprier. Autrement dit, ce sont des personnes qui prennent les informations et les transforment de suite, voulant rapidement y mettre du sens.

Pour se rendre attentif, mémoriser, comprendre, réfléchir ou imaginer, le sujet a besoin de **se positionner**, de **s'impliquer** par rapport à l'objet. Il prend alors le risque de le transformer en posant trop vite son point de vue.

Par exemple, lorsqu'il s'agit d'apprendre un cours, l'individu qui fonctionne en première personne aura certainement du mal à le mémoriser à l'identique. Bien souvent il aura besoin de s'approprier les informations en faisant des liens avec ses propres expériences, en s'imaginant lui-même réutiliser les éléments du cours appris. Il est alors plus apte à transformer qu'à reproduire.

« Evoquer en première personne, c'est se voir, s'entendre parler, se rendre directement présent à soi-même. Un sujet qui n'évoque qu'en première personne peut être victime d'émotion précipitantes : il risque de s'engager à l'aveugle. C'est à partir de ses possibilités et de ses atouts qu'il accèdera au sens de ses ignorances et de ses limites³⁴ ».

³⁴ GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages. P. 60.

b. La troisième personne

A l'inverse, fonctionner en troisième personne, c'est laisser venir le monde à soi, **le faire exister avant de se l'approprier**. Il s'agira de personnes qui posent des hypothèses de façon prudente, qui écoutent les consignes, qui ont confiance que l'information reçue a du sens.

Pour se rendre attentif, mémoriser, comprendre, réfléchir et imaginer, les individus qui fonctionnent en troisième personne prennent en compte l'objet tel qu'il est, sans chercher à le transformer. Ce sont des personnes plus aptes à reproduire qu'à transformer. Elles prennent le risque de ne pas s'approprier les informations.

Par exemple, lorsqu'il s'agira d'apprendre un cours, elles seront à l'aise dans la répétition fidèle de celui-ci. Ce sont des personnes qui vont attendre avant de se faire une idée précise et personnelle des informations reçues. Elles risquent cependant d'être en difficulté pour réfléchir à d'éventuelles mises en applications du cours.

« Evoquer en troisième personne, c'est voir autrui ou les choses, c'est entendre les bruits, la voix d'autrui dans sa tête, se rendre présent un autre que soi. Un sujet qui n'évoque qu'en troisième personne peut être victime d'émotion paralysante, la présence des modèles ou des obstacles bloquant toute initiative. Le sujet en troisième personne n'arrive au sens de ses capacités qu'en partant des limites d'autrui, puis des siennes.³⁵ »

2.2.2. Le compétiteur et le recordman

Devenir plus performant en s'appuyant sur ses points forts ou en repérant les points faibles de l'adversaire sont deux projets de sens différents, deux voies possibles de la réussite.

³⁵ GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages. P. 75.

a. Le compétiteur

Le compétiteur est celui qui a pour projet de **tirer parti des points faibles d'autrui** pour se perfectionner lui-même. Dans le milieu sportif par exemple, ce sera celui qui sera plus à l'aise pour attaquer les points faibles de son adversaire.

b. Le recordman

Le recordman est celui qui a pour projet de **battre ses propres records** et de mettre en valeur ses points forts. Dans le milieu sportif encore, le recordman est celui qui trouvera plus d'aisance à améliorer sa technique pour battre son adversaire.

2.2.3. L'expliquant et l'appliquant

a. L'expliquant

Pour comprendre, le sujet expliquant est celui qui a toujours besoin de saisir le **pourquoi**, les **causes**, les **origines** de ce qu'on lui explique. Comprendre les fondements et justifications rationnelles est pour lui essentiel. Il a besoin de comprendre la solidité des êtres et des choses pour se comprendre lui-même.

Par exemple, en mathématiques, l'expliquant est souvent concentré sur les démonstrations théoriques et les raisonnements explicatifs des lois. Pour autant, il ne ressent pas toujours le besoin de les mémoriser, étant persuadé que son raisonnement explicatif suffira à retrouver la dite formule. Cela peut donc lui poser problème, d'autant plus qu'il s'intéresse peu aux applications possibles.

b. L'appliquant

Pour comprendre, l'appliquant est celui qui cherche à repérer **les situations de réutilisation et d'applications** de ce qu'on lui explique. Il cherchera à comprendre les lois et théories en essayant de saisir ce qu'il faudra faire pour les appliquer efficacement en cas de besoin. En agissant ainsi, l'appliquant cherche en fait la preuve de ses capacités à agir sur le monde. Il se sent plus « être » dans et par l'application, son projet étant de s'enrichir de techniques et de stratégies opératoires.

Tourné vers le « **pour quoi** », c'est-à-dire vers le but pratique, il néglige souvent les fondements de ses pratiques et se retrouve en difficulté pour argumenter ses applications. Les origines, les explications sont souvent négligées et prennent sens que par le bénéfice qu'il peut en tirer dans la pratique.

2.2.4. L'opposant et le composant

a. L'opposant

L'opposant est celui qui pour comprendre, a d'abord besoin de chercher les **limites**, les **contre-exemples** et les **différences**. Par exemple, si on lui explique que l'eau bout à 100 degrés, il cherchera d'abord à en prouver le contraire par des questions, des références à ses expériences avant d'accepter l'information.

b. Le composant

Le composant est celui qui pour comprendre, a d'abord besoin de chercher les **similitudes**, essayant à établir des **liens analogiques**, à faire des **comparaisons**. Si on lui explique que l'eau bout à 100 degrés, il pourra par exemple avoir ce genre de réaction : « *ah oui, c'est comme lorsque je fais cuire mes pâtes, l'eau bout, ça signifie donc qu'elle est à 100 degrés !* ».

2.2.5. La fin et les moyens

a. La fin

Les personnes motivées par la fin sont sans cesse à chercher **le but** de ce qu'elles font, la finalité ; et se préoccupent peu des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

b. Les moyens

Les personnes motivées par les moyens regardent souvent « **comment faire** » mais perdent la finalité de leur mise en œuvre. Le risque pour celles-ci étant alors de ne jamais aller au bout des choses.

« Quand la motivation se porte sur l'un ou sur l'autre, il en résulte une confusion : la conscience des fins pense qu'elle a atteint son but...la conscience des moyens est convaincue qu'elle a fait ce qu'elle devait faire. » ³⁶

Dans les deux cas, il est évident que pour réussir, il est nécessaire de concilier les deux projets de sens : la finalité nous permettant ensuite de définir les moyens à mettre en œuvre ; les moyens nous permettant ensuite de préciser les contours de notre finalité.

2.2.6. Le découvreur et l'inventeur

a. Le découvreur

Le découvreur est celui qui cherche comment découvrir le monde, il est à mettre en lien avec l'expliquant. Dans son acte d'imagination créatrice, que nous expliciterons plus loin, le découvreur cherche à **saisir, au sein du réel, les éléments cachés mais déjà présents** au monde.

b. L'inventeur

L'inventeur est celui qui cherche à **apporter quelque chose de nouveau, qui n'existe pas encore** ; il est à mettre en lien avec l'opposant. Il cherche en fait à atteindre un inédit, à combler un vide, une absence au sein du réel.

Pour mieux en saisir le sens, je me permets de reprendre l'exemple utilisé par Joelle Murgia, formatrice en Gestion Mentale à l'IFGM de Nice. Face à un orage, nous voyons la pluie, les éclairs et nous entendons le tonnerre. Alors que le découvreur se demandera pourquoi il y a le tonnerre, comment ça se fait ; l'inventeur, lui, cherchera ce qu'il peut faire, inventer de nouveau pour éviter les dégâts.

³⁶ GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages. P. 33.

Le projet de sens correspond donc à une direction privilégiée que chacun choisit spontanément pour aborder tout apprentissage. Il nous faut maintenant poursuivre l'exploration mentale en commençant par en comprendre le contenu : les évocations.

3. Les évocations : matériau de l'activité mentale

Concept central en gestion mentale, l'évocation est à la fois la **capacité à se fabriquer un objet mental**, c'est-à-dire une représentation mentale, mais aussi **le contenu de cette représentation**. Située dans le prolongement de l'activité perceptive permise grâce aux cinq sens, l'évocation est une sorte de **traduction mentale de ce que l'on perçoit**, c'est une re-présentation dans notre tête.

C'est par cette activité mentale d'évocation que débute et se poursuit l'appropriation des connaissances, nécessaire à tout apprentissage. Les évocations peuvent apparaître spontanément ou dans le cadre d'un travail volontaire et conscientisé. Souvent les sujets ne connaissent même pas l'existence de leurs évocations, **clef de leur activité mentale**. Le découvrir n'est pas toujours évident, notamment pour les sujets brillants dont les évocations sont si automatisées que les informations semblent entrer en eux de façon directe et rapide. Pour autant, tout le monde utilise des évocations, **seules à permettre l'accès au sens** de ce que l'on perçoit.

Avant de poursuivre, il convient de bien différencier évocation et perception.

3.1. *Différencier perception et évocation*

Lors d'une **perception**, le sujet voit, entend, sent au niveau tactile, olfactif ou gustatif le réel, c'est une **activité purement sensorielle** faisant respectivement appel à la vue, à l'ouïe, au toucher, à l'odorat ou au goût. C'est un contact physique avec le monde extérieur par les cinq sens de perception.

Suite à toute perception, nous nous fabriquons des **images mentales** de l'environnement physique qui n'ont de réalité que mentalement, intérieurement. Celles-ci sont appelées « **évocations** ». Elles impliquent une volonté, un projet de « **faire exister le monde dans sa tête** ». Il s'agit en fait de ce qui est « imaginé » de quelque façon que ce soit.

Pour qu'un sujet prenne conscience de ses évocations, il pourra être intéressant de supprimer l'objet de perception et de lui demander comment il le fait vivre mentalement. Cependant, notons que les évocations alimentent sans cesse notre mental, y compris en présence d'objets de perception.

Pour illustrer notre propos, nous pouvons prendre l'exemple de l'élève qui « rêve », qui n'écoute pas le propos de son professeur et pense à son prochain cours de tennis. Dans cette situation, ce que dit le professeur constitue une perception. Le cours de tennis est une évocation. Pour être efficace dans les apprentissages, nous veillerons à ce que perception et évocation soient étroitement liées. C'est par le geste d'attention que nous aborderons plus loin que cela sera possible.

3.2. *Les formes d'évocations*

Evoquer, c'est voir des images, entendre des sons, se parler ou ressentir des sensations en présence ou pas d'un objet de perception. Il existe donc selon les individus et les situations, différentes formes données aux évocations ; nous parlons alors des « **formes** » données aux évocations.

Il nous est alors possible d'évoquer par des modalités différentes de celle par laquelle les objets de perception sont donnés. Par exemple : une cloche posée sur une table nous met en situation de perception visuelle. Pour autant chacun est libre de la faire exister mentalement en :

- **évocation visuelle** : on revoit dans notre tête. Par exemple : « je revois la cloche dans ma tête », « je revois un dessin de cloche dans ma tête », « je vois le mot écrit « CLOCHE »... »
- **évocation auditive** : on entend dans notre tête. Par exemple : « j'entends le mot cloche », « j'entends le bruit de la cloche dans ma tête », etc...
- **évocation verbale** : on se parle à soi-même, on se commente. Par exemple : « je me dis que j'adore les cloches et que ça me rappelle mon enfance », « je me dis que cette cloche n'est pas très jolie »...
- **évocation tactile / kinesthésique** : on ressent en soi-même. Il s'agit surtout d'un ressenti de mouvement pour les évocations kinesthésiques, et d'un ressenti de toucher pour les évocations tactiles. Par exemple : « je me vois en train de secouer la cloche » (kinesthésique), « j'ai la sensation de toucher la cloche froide » (tactile)...

Les évocations peuvent donc prendre diverses formes selon les individus et les tâches proposées. Elles s'expriment alors sous formes d'images concrètes ou abstraites, par des mots revus, entendus, des symboles ou des réminiscences olfactives, tactiles, gustatives. Celles-ci peuvent être fixes ou mobiles, colorées ou monochromes.

3.3. *Les paramètres d'évocation*

Il est important de souligner une autre distinction, qui marque fortement notre manière d'évoquer. En effet, quelle que soit la forme évocative utilisée (visuelle, tactile, auditive, verbale..), nous pouvons évoquer à différents niveaux d'abstraction, appelés **paramètres**.

La Gestion Mentale en décrit quatre :

- **Le paramètre 1 :**

C'est celui des évocations concrètes: objets, personnes, gestes, mouvements sont évoqués concrètement, comme ils sont dans la réalité.

- **Le paramètre 2 :**

C'est celui des évocations de codes et de symboles : les mots, les chiffres, les signes, les schémas, les formes simples, mais aussi le résultat de nos apprentissages automatisés ($1+1 = 2$).

- **Le paramètre 3 :**

C'est celui des évocations de liens logiques. Il permet le raisonnement, les classements et fonctionne par des relations :

- *d'analogies* : le sujet évoque par exemple les similitudes et les différences entre un carré et un rectangle
- *d'attribution* : il évoque le carré comme un cas particulier du rectangle
- *de sériation spatio-temporelle* : il ordonne chronologiquement des états et des actions.

- **Le paramètre 4 :**

C'est le domaine des liens originaux, permettant l'expression de la créativité individuelle. Evoquer en paramètre 4, c'est rechercher l'inédit, les découvertes, les innovations, les inventions et les métaphores. Il s'agit en fait de faire associations moins logiques et un peu plus fantaisistes, dont la logique est purement personnelle et imaginaire.

Pour les élèves qui ont une vive imagination, l'utilisation et la reconnaissance de ce paramètre 4 peut être bénéfique, à condition de confronter leur évocation au réel objet d'apprentissage.

Les paramètres 1 et 2 relèvent d'opérations mentales simples, alors que les paramètres 3 et 4 relèvent d'opérations mentales complexes. Les différencier nous aide à mieux les identifier, mais il faut savoir que nous ne sommes **jamais dans un seul paramètre**.

Au quotidien, il est fréquent d'utiliser des évocations concrètes (P1) auxquelles on ajoute des liens logiques (P3) ou imaginaires (P4). Par exemple, avant d'arriver à la boulangerie, je peux anticiper mon choix en me représentant de façon concrète les différents types de pains qui existent. Il y a alors des évocations concrètes (P1) et un classement (P3).

Pour les apprentissages scolaires en revanche, les évocations doivent **inévitablement** se faire dans le symbolique dont le langage écrit fait partie. Il s'agira alors d'enrichir les évocations spontanées du sujet d'évocations de code (P2) auxquelles s'ajoutent des liens logiques (P3) ou imaginaires (P4).

Au niveau des apprentissages scolaires, chaque niveau et chaque domaine d'étude suppose un paramètre plutôt qu'un autre. En école primaire, tout ce qui est travaillé demande au sujet de constituer du paramètre 2. Un enfant qui ne fait pas de paramètre 2 est alors en difficultés. De même, au collège, les apprentissages prennent appuis sur les liens logiques et le raisonnement (P3). Naviguer entre les différents paramètres est toujours essentiel pour ne pas être en échec.

Ainsi ces quatre paramètres évocatifs doivent être mis **au service de tout notre fonctionnement mental**. Encore une fois, chaque individu favorise naturellement le paramètre qui lui permet d'accéder au sens avec le plus de facilité. Aucun paramètre n'est meilleur qu'un autre : chacun a ses avantages et ses inconvénients. L'intérêt est de bien **connaître le registre que l'on utilise et de réussir à naviguer entre les différents paramètres**.

Afin de mieux en saisir la réalité, prenons l'exemple d'une perception visuelle ou auditive de la cafetière. Il est alors possible pour chacun d'évoquer dans la forme et dans le paramètre qui lui est le plus naturel. De même, il est possible aussi d'utiliser plusieurs formes et paramètres à la fois :

	P1 (concret)	P2 (code)	P3 (liens logiques)	P4 (liens inédits)
Evocation auditive	-Entend le sifflement de la cafetière -Entend le mot tel qu'il vient d'être dit	-Entend l'épellation du mot : c-a-f-e-t-i-è-r-e	-Entend un commentaire sur les étapes pour faire un bon café	-Entend le sifflement d'une cafetière qui dirait : « café prêt »
Evocation visuelle	-Voit l'image d'une cafetière réelle -Voit le mot écrit avec sa propre écriture	-Voit un dessin, un pictogramme de cafetière -Voit le mot écrit sans contexte.	-Se représente globalement le mécanisme d'une cafetière -Voit plusieurs cafetières et les classe selon la modernité	-Voit une cafetière à la forme inédite, qui deviendrait vivante.

3.4. *Les habitudes évocatives et les langues pédagogiques*

Nous l'avons déjà exprimé à plusieurs reprises, chaque personne possède une façon privilégiée d'accéder au sens et de se représenter le monde « dans sa tête ». Chaque individu est unique et bénéficie de ses propres « **habitudes évocatives** ».

Selon Antoine de la Garanderie, ces habitudes se mettent en place de façon très précoce. Très tôt, le bébé va privilégier un canal « sensoriel », perceptif qui va déterminer dans son prolongement une prédominance évocative du même type. De cette habitude mentale découle alors ce que l'on nomme **la langue maternelle pédagogique**.

Prenons garde cependant à ne pas réduire cette modélisation des « langues mentales » comme ça a souvent été le cas. Il ne s'agit nullement de stigmatiser un individu auditif ou visuel. Il est tout à fait possible d'avoir à sa disposition plusieurs langues mentales. Utilisée comme une classification rigide, elle risquerait d'enfermer l'individu : « *Toi, tu fonctionnes comme ça!* ». Cette

simplification superficielle provoquerait bien des dégâts et ne permettrait en rien de représenter **la réelle singularité cognitive de la personne** en question.

D'autre part, chacune des habitudes évocatives doit être accueillie sans jugement de valeurs. En soi, aucune n'est meilleure qu'une autre. Cependant, la qualité et **la forme de nos évocations déterminent la qualité de notre accès au sens**. Ainsi avoir des habitudes évocatives visuelles nous permettra d'être à l'aise dans le domaine de l'espace. Privilégier des évocations auditives, nous permettra d'être à l'aise dans le domaine du temporel. Enfin, privilégier des évocations tactiles ou kinesthésiques nous facilitera le domaine du mouvement.

Nos habitudes mentales reflètent notre façon d'aborder le monde et les apprentissages. D'une certaine manière, elles nous restreignent donc dans l'étendue de nos moyens d'apprendre. Beaucoup de difficultés scolaires viennent de ces limites. Pour devenir plus performant, il s'agira alors d'accroître notre potentiel, en enrichissant nos évocations mentales pour développer des habitudes évocatives complémentaires. L'accompagnement du pédagogue est pour cela une aide privilégiée.

A partir de tout ce que nous avons abordé, nous comprenons déjà qu'apprendre nécessite **de se mette en projet** et de se fabriquer **des évocations**, matériau mental incontournable pour accéder au sens. Pour cela, chaque individu emprunte des chemins cognitifs personnels : il utilise **des habitudes évocatives qui lui sont propres**, et les **projets de sens** qui l'animent, orientent la façon d'aborder les activités mentales. Examinons à présent en quoi consistent les cinq gestes mentaux.

III. Les cinq gestes mentaux

C'est dans l'analogie au geste physique que le geste mental se définit le plus aisément. « Le geste mental, comme le geste physique, se développe dans le temps et l'espace. Il a un commencement, une structure et se poursuit jusqu'à une fin, explicitement ou implicitement visée.

Il repose sur un projet de sens et s'actualise au moyen des évocations mentales qui sont liées aux habitudes de fonctionnement du sujet. »³⁷

Couramment, la notion de geste désigne un mouvement volontaire ou non, d'une partie ou de la totalité de notre corps, pour faire ou exprimer quelque chose. Que l'on fasse du tennis, du tir à l'arc ou encore de la couture, il convient de connaître les gestes à effectuer, de les pratiquer et de les perfectionner. De la même façon, pour apprendre, nous avons besoin de maîtriser les mouvements spécifiques à effectuer par la pensée. Transposé dans l'univers mental, le geste se réalise donc dans **un mouvement porté par une intentionnalité**. On peut donc **le décrire, l'entraîner et l'améliorer** ; il conditionne nos performances.

Toute opération mentale est donc envisagée comme un geste dont on peut décrire **la structure et le déroulement**. Selon Antoine de la Garanderie, accéder à la connaissance est permis par la mise en œuvre de **cinq gestes mentaux fondamentaux** : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice.

Nous allons présenter comment chacun d'eux se structure et s'exécute. Mais il est important de souligner dès maintenant que si chacun possède un sens en lui-même, il n'obtient sa véritable efficacité que dans la relation qu'il établit avec tous les autres. Il est alors essentiel pour maximiser ses performances :

- De savoir **exécuter chaque geste isolément**, de la meilleure façon possible
- De savoir **les mettre en relation** selon la tâche à effectuer

1. *Le geste mental d'attention*

Premier geste mental, le geste d'attention est fondamental : il **ouvre le champ de la connaissance et des apprentissages**. N'entend-on pas très souvent d'un élève, qu'il ne fait pas attention ou qu'il est trop distrait ? Face à un apprentissage, ne lui demande-t-on pas d'être attentif ? Mais a-t-on déjà pris la peine de lui expliquer ce que signifiait « être attentif » et comment y parvenir ?

Selon Antoine de la Garanderie, faire attention nécessite d'être en projet de **faire exister mentalement un objet de perception**, qu'il soit vu, entendu, touché, goûté ou senti. Effectué de façon automatique et inconsciente dans notre quotidien, le geste d'attention doit devenir conscient

³⁷ GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages. P. 35.

et volontaire dans les apprentissages plus complexes. Pour les personnes en difficultés, il s'agira avant toute chose de les informer et de les entraîner à ce **geste volontaire d'évocation**.

D'un point de vue étymologique, l'attention vient du latin « *ad-tendere* », autrement dit « *être tendu vers* ». Cela suppose un mouvement de pensée qui s'effectue ici en trois étapes :

- ***La préparation intérieure au mouvement*** : il s'agit du projet mental dont nous avons déjà parlé. Le sujet doit ici se mettre en projet de ressentir, d'écouter, de regarder l'objet de perception, d'en observer à la fois la forme et les qualités avec l'intention de le faire exister mentalement.
- ***Le déroulement*** : il correspond à la « *tension vers* », au prolongement de l'activité perceptive qui permet la constitution d'une évocation mentale. Ce déroulement est fait d'allers-retours entre perception et évocation pour en vérifier le contenu, l'ajuster et l'enrichir. Notons bien que pour évoquer, le sujet doit nécessairement suspendre son activité perceptive, cela sera essentiel à faire vivre aux sujets que l'on accompagne en gestion mentale.
- ***L'aboutissement*** : il constitue le produit de l'acte mental par lequel le sujet va d'une activité de perception à une activité d'évocation. C'est l'objet mental constitué : l'évoqué.

En ce sens, faire attention c'est donc « mobiliser son pouvoir d'évocation vers ce que l'on perçoit avec le projet de le faire exister le plus fidèlement possible dans sa tête en pratiquant des allers-retours, des vérifications successives ».³⁸

Ainsi pour être en mesure de réussir, il est essentiel pour le sujet d'écouter, de lire, de voir avec le projet de se créer des évocations. Dans le prolongement de ce qu'il voit, entend, sent, ou manipule, il doit évoquer, faire exister mentalement ce qu'il perçoit. L'objet peut être évoqué à l'identique, mais il peut aussi être transformé pour être restitué plus tard dans sa forme et sa structure d'origine. Cela joue un grand rôle dans l'appropriation mentale des informations. Le geste d'attention est à la base de tout apprentissage : il détermine et conditionne tous les autres gestes mentaux. Son importance est véritablement capitale.

³⁸ SONNOIS Guy, *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. 2^{ème} édition. Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2011. 286 pages. Pédagogie/Formation. P. 122.

2. Le geste mental de mémorisation

Le geste mental de mémorisation est celui qui permet la **conservation efficace des connaissances, la mise en mémoire**. Tout au long de leur scolarité les sujets y sont confrontés : mémoriser des leçons, des définitions, des tables de multiplication, des poésies, etc... Nous savons pour certains d'entre eux à quel point cela peut être difficile. Les parents alors désespérés s'inquiètent : « *La veille il connaissait sa leçon par cœur, et le jour du contrôle il ne se souvenait de rien....* » . Abordons dès à présent en quoi consiste le geste de mémorisation et quelle est sa structure.

« *Mémoriser, c'est mettre volontairement, consciemment, une connaissance à la disposition de son avenir* »³⁹ C'est un geste qui se déploie **du présent vers le futur** : je fais le projet de mémoriser l'information pour la rendre disponible au moment voulu.

Le geste de mémorisation ne consiste pas à une inlassable répétition. Il s'agit véritablement d'évoquer et d'imaginer dans le futur le moment de réutilisation de ces informations. C'est un mouvement très libre vers un futur anticipé positivement. Cependant, lorsque le réemploi se fait dans un futur incertain, il est indispensable pour contrer l'oubli de procéder à **des réactivations systématiques**. Il s'agit périodiquement d'entretenir les souvenirs, de faire l'effort de reformer mentalement l'évocation pour en renforcer la durée de vie.

Enfin mémoriser fonctionne aussi par **la loi des associations**. Il s'agit d'enrichir nos connaissances par des évocations personnelles, des liens logiques ou imaginaires que nous seuls connaissons. C'est en fabriquant volontairement ces associations que nous nous approprions véritablement les connaissances, renforçant une fois de plus notre capacité à retrouver l'information au moment voulu. Cela est à mettre en lien avec les paramètres P3 (liens logiques) et P4 (liens imaginaires) qui consolident le geste de mémorisation.

Si la mémorisation est alors assurée, qu'en est-il de la compréhension ?

³⁹ SONNOIS Guy, *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. 2^{ème} édition. Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2011. 286 pages. Pédagogie/Formation. P. 136.

3. Le geste mental de compréhension

On emploie fréquemment le terme de « comprendre » sans jamais essayer de le définir tant le sens paraît évident. On pourrait croire que la compréhension s'opère de façon inconsciente et qu'il n'est pas réellement possible d'en décrire les opérations mentales. En quoi consiste alors le geste de compréhension ?

Geste mental le plus complexe, le geste de compréhension est au cœur de l'activité intellectuelle. Il permet de **trouver le sens** de ce qui est perçu et résulte en partie d'**une comparaison** entre divers évoqués en vue d'en dégager des liens. Du latin « *cum-prendehere* », comprendre signifie littéralement « *prendre avec* ». Comprendre une nouvelle connaissance, c'est donc chercher à la prendre avec un ensemble de connaissances déjà stockées, à la rattacher à d'autres. Le geste de compréhension réclame une confrontation entre le passé et le présent.

Nous distinguons deux étapes essentielles au geste de compréhension :

- Se traduire mentalement
- Comparer les évocations

3.1. *Se traduire mentalement*

La compréhension prend racine dans le **geste d'attention**. La chose à comprendre doit d'abord être vue, entendue, parlée ou ressentie mentalement. Elle doit avoir **une existence mentale**. Beaucoup d'enfants en difficultés perçoivent les informations sans prendre la peine de les évoquer ; autrement dit de « les mettre dans leur tête ». Les informations perçues par leur cinq sens ne présentent pas de réel intérêt pour eux et aucun effort n'est fourni pour s'en saisir. Mentalement passifs, ils restent limités à leurs perceptions auxquelles ils réagissent mécaniquement, refermant les portes d'accès à la connaissance.

Pour comprendre, toute perception doit véritablement prendre vie intérieurement : aller chercher l'information au dehors (perception) pour l'emmener dans sa tête (évocation). Ce mouvement suppose une sorte de « **traduction** » dans sa propre langue mentale, celle-ci est **indispensable à toute compréhension**. Par exemple, pour comprendre un texte lu, le sujet va traduire ce qu'il perçoit dans sa ou ses langues mentales : l'un se crée une image visuelle de la scène, un autre se décrit l'histoire avec ses propres mots, un autre s'imagine être le personnage du texte, etc...

De la même façon, chacun possède un cadre de compréhension personnel dans lequel les éléments vont s'organiser. Il est possible d'avoir à sa disposition plusieurs cadres de compréhension. Si tel n'est pas le cas, il faudra s'efforcer d'utiliser et de lier chacun d'eux afin d'en faire un usage harmonieux. Il en existe trois :

- **L'espace** : certains sujets, pour comprendre, vont organiser les éléments spatialement, sur une sorte d'écran de fond. Ces personnes ont une évocation globale et cherchent à trouver une place logique à tout ce qu'ils comprennent : « *ceci au milieu, cela à droite, etc...* »
- **Le temps** : certains sujets, pour comprendre, vont organiser les éléments chronologiquement, comme une suite d'éléments organisés les uns par rapport aux autres : « *ceci en premier, celui-là après, etc...* »
- **Le mouvement** : certains sujets, pour comprendre, vont vivre mentalement les mouvements de ce qu'ils comprennent, ils s'imaginent mimer l'action en rapport avec l'objet. Par exemple, s'il s'agit d'une carte de géographie, le sujet s'imaginera en train de la redessiner.

3.2. Comparer les évocations

Traduire une information c'est prendre le risque de la déformer, de ne pas lui être fidèle. Chacun effectue en effet une traduction mentale selon ses propres expériences, ses souvenirs, ses acquis. Pourtant indispensable à l'appropriation de ce qui est à comprendre, la traduction mentale suppose un risque de contresens. Vérifier sa première traduction est alors indispensable aussi!

A ce stade, les projets de sens qui travaillent en nous vont être déterminants pour orienter notre geste de compréhension. On identifiera les sujets qui fonctionnent en :

- **Première personne** : ils se traduisent de suite l'information, et ne vérifient qu'ensuite si cela est fidèle.
- **Troisième personne** : ils attendent de recevoir toute l'information pour se la traduire à eux-mêmes.

C'est ainsi par cette comparaison, ces **allers-retours** entre l'information à comprendre et les évocations formées dans ce but, que l'on accède à la compréhension. Ce geste s'effectue par **une**

confrontation consciente entre les évocations formées jusqu'à trouver le sens de la perception elle-même. Chaque fois, il nous faut vérifier la validité de nos hypothèses : nous trions, nous contrôlons, nous traduisons pour donner du sens. Il s'agit en fait d'une **constitution progressive** qui nécessite d'émettre des hypothèses, de faire des liens pertinents et de réajuster ces hypothèses si nécessaire.

Enfin, pour une compréhension complète, notons qu'il faut autant savoir expliquer que savoir appliquer l'information dont il est question.

4. *Le geste mental de réflexion*

Combien de fois avons-nous constaté que des enfants ayant pourtant « compris », bien que « sachant la règle », ne l'appliquent pas au moment voulu. C'est que de la compréhension à l'application, de la compréhension à la restitution, il existe une étape clef : le geste de réflexion, **indispensable à la mobilisation des connaissances.**

Si pour beaucoup d'enfants en difficultés, on reproche le fait de ne pas réfléchir, personne une fois de plus ne sait leur dire comment faire ni même ce que c'est. Essayer de définir la réflexion est difficile, souvent flou, mal délimité, attribué au fait de se concentrer.... Comment alors permettre aux sujets d'y voir plus clair sur ce geste mental ?

En gestion mentale, la réflexion consiste à **mettre en relation mentalement, un problème présent avec des évoqués mémorisés, en vue de dégager une solution.** C'est le geste mental qui dirige tous les autres et permet de savoir ce qu'il faut faire.

Le geste de réflexion est essentiellement à l'œuvre lorsque nous nous trouvons face à un problème à résoudre. Il s'agit alors d'aller chercher en soi ce que l'on sait déjà (une règle ou une loi), qui amènera la solution ; c'est **un retour sur ses acquis.**

Le geste de réflexion peut être envisagé en quatre étapes qui sont les suivantes. Si une difficulté intervient dans l'une de celles-ci, le sujet est entravé dans son geste de réflexion.

4.1. *Repérer le problème particulier*

Le sujet doit en premier lieu évoquer le problème particulier dont il est question. Par exemple, pour la phrase : « *Les cerises que j'ai mangées étaient bonnes* », la difficulté va porter sur le choix de la terminaison de « mangées » ; c'est le problème particulier.

4.2. *Repérer le problème général*

La consigne évoquée, il s'agit maintenant de **repérer le problème général** auquel la situation se rapporte. Dans notre exemple, le problème général renvoie à la règle des participes passés.

4.3. *Faire un retour sur la mémoire*

C'est la réflexion à proprement parler. Il s'agit de **mettre en lien le problème posé avec les connaissances déjà mémorisées**. A partir de là, il nous faut sélectionner celles qui vont nous être utiles pour résoudre la situation.

Si on fait fausse route sur le problème posé, il est clair que les moyens choisis seront erronés. Ce tri de connaissances est important, et il arrive souvent que les enfants ne le fassent pas, annonçant alors tout ce qui a un rapport plus ou moins lointain avec l'énoncé.

Pour reprendre notre exemple, cette étape correspond au moment où le sujet met en lien le problème posé par le choix de la terminaison de « mangées » avec la règle «le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde avec son COD quand celui-ci est placé avant le verbe ».

4.4. *Appliquer les connaissances sélectionnées*

A cette étape, le sujet **applique les connaissances sélectionnées** et met en œuvre une solution au problème posé. Pour certaines personnes, l'application peut être maladroite par défaut d'entraînement au moment de l'apprentissage.

Dans notre exemple, cette étape correspond au moment où le sujet choisit la terminaison –ées pour le participe passé « mangées ».

5. Le geste mental d'imagination créatrice

Souvent admirées pour leur originalité, les personnes qui ont de l'imagination abordent les différents domaines de la vie de façon très personnelle. Couramment, on est amené à croire que l'imagination créatrice par laquelle un sujet révèle des pensées innovantes ou insolites, est le fruit d'un don. On est ou pas quelqu'un d'imaginatif. Pourtant, Antoine de la Garanderie envisage un geste de l'imagination créatrice, dans lequel il présente les conditions mentales nécessaires à cette activité.

5.1. *Le rôle de l'imagination*

Avant d'en dire plus sur la structure du geste d'imagination il est important d'en souligner le rôle. Dans les apprentissages, tantôt on reproche d'en avoir trop : « *il a une façon trop originale de traiter les problèmes, il manque de rigueur* », tantôt on reproche de ne pas en avoir assez : « *c'est trop impersonnel, il manque d'idées* ».

Pourtant, dans les apprentissages, l'imagination a un rôle certain. « L'imagination est toujours présente pour tout projet d'évocation, mais son projet est déterminé à vouloir reproduire, ou s'investir de façon personnelle »⁴⁰. On différencie alors deux types d'imagination :

- **L'imagination reproductrice** : guidée par la mémorisation, elle vise à reproduire mentalement l'objet de perception avec une grande fidélité.
- **L'imagination créatrice** : elle vise à inventer, transfigurer mentalement l'objet de perception. « dans ce dernier cas seulement, l'imagination proprement dite prend sa place dans la vie mentale de l'individu ⁴¹ ».

L'imagination créatrice nous permet en fait d'exprimer notre créativité, de projeter une autre réalité que celle que nous percevons. Elle intervient en fait dans chacun des gestes mentaux ; elle les coordonne et donne son énergie à l'activité mentale. Elle peut par exemple rendre plus performant le geste de mémorisation qui nécessite la création d'un imaginaire d'avenir. Ou

⁴⁰ LA GARANDERIE Antoine (De), *Comprendre et imaginer*. Paris : Centurion, 1987. 196 pages. P. 98.

⁴¹ LA GARANDERIE Antoine (De), *Comprendre et imaginer*. Paris : Centurion, 1987. 196 pages. P.98.

encore, elle peut dans le geste de réflexion permettre de trouver des solutions originales à des problèmes posés.

Utiliser son geste d'imagination, ne consiste pas en une rêverie vagabonde, c'est au contraire évoquer un objet de perception avec le projet d'en chercher l'inédit, la nouveauté à découvrir ou à inventer.

5.2. *Le projet mental d'imagination*

Comme tout geste mental, le geste d'imagination commence par un projet mental, permettant de donner une direction.

Effectuer un geste d'imagination créatrice, c'est, avant même de percevoir l'objet, se donner **le projet d'évoquer mentalement l'inédit**, sans chercher la copie conforme qui interdirait le geste d'imagination de se mettre en action. C'est donc une ouverture d'esprit à l'insolite, à la conquête d'un non-dit ou d'un non-vu. L'imagination créatrice doit absolument se développer **par anticipation**, du présent vers le futur, et non pas dans l'après coup qui risquerait de figer une évocation première de fidélité.

5.3. *Les deux variantes de fonctionnement*

Le geste d'imagination créatrice se déploie différemment selon la manière dont s'exercent nos projets de sens. Dans tous les cas c'est la **recherche d'un manque à combler** qui en est à l'origine.

- **Les découvreurs** : dans leur geste d'imagination créatrice, ils cherchent ce qui dans le monde, existe déjà mais n'a pas encore été mis en lumière. C'est un projet de révéler ce qui est caché qui les guide.
- **Les inventeurs** : dans leur geste d'imagination créatrice, ils cherchent ce qui dans le monde n'existe pas encore, les signes d'une absence à combler.

Comprendre quels sont les chemins empruntés par notre activité mentale est essentiel pour en enrichir le fonctionnement. Ce sont les cinq gestes mentaux maintenant présentés qui vont

permettre au pédagogue d'accompagner le sujet dans ses apprentissages, de lui faire découvrir ses propres richesses cognitives.

IV. L'accompagnement en gestion mentale

Dans ses travaux, Antoine de la Garanderie pose un regard d'espoir sur tout être humain. L'intelligence n'est pas un don, elle est éduicable. C'est par un accompagnement qui vise à l'autonomie du sujet qu'il sera possible de révéler à chacun les ressources qui le porteront vers la réussite.

Au sens littéral, accompagner « *c'est cheminer avec quelqu'un dans la même direction* »⁴². C'est marcher ensemble, à la même allure et sur le même chemin. En ce sens, l'accompagnateur doit se positionner à la bonne distance du sujet. Etre trop interventionniste serait certainement marcher trop loin devant lui. Etre désinvolte serait peut-être marcher trop loin derrière. Comment alors être avec lui, en même temps que lui ?

Définissons en premier lieu les clefs d'un bon accompagnement avant de poursuivre sur le dialogue pédagogique qui en est la source.

1. Les clefs d'un bon accompagnement

Le regard que l'on pose sur la personne en difficulté va influencer notre façon de lui venir en aide. Comprendre le positionnement clinique du pédagogue en gestion mentale, c'est avant tout comprendre comment le sujet accompagné est envisagé.

En gestion mentale, être praticien c'est se situer au même niveau que la personne accompagnée. Pour cela, c'est véritablement la considérer comme une personne à part entière, douée d'intelligence, de jugement et libre de ses choix. C'est aussi envisager sa singularité dans sa personne elle-même et dans son mode de fonctionnement cognitif.

⁴² SONNOIS Guy, *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. 2^{ème} édition. Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2011. 286 pages. Pédagogie/Formation. P. 25.

1.1. *Un sujet doué d'intelligence*

« *C'est l'acceptation de mon impuissance sur l'autre qui est au cœur de ce qui me fait agir sur lui* » (Philippe Merieu).

Le pédagogue n'est pas, et ne doit pas être celui qui sait et qui maîtrise. L'apprenant n'est pas un objet qu'on tenterait de moduler à notre façon, ni même une tête vide qu'il s'agirait de remplir par des apprentissages prédigérés. L'idée d'une toute-puissance sur l'autre, le réduirait à un statut d'objet qui ne lui permettrait pas de prendre activement sa place dans les apprentissages.

Un accompagnement efficace nécessite véritablement d'être **dans une posture de respect** de l'autre, de ses besoins, de sa motivation, de sa personnalité intellectuelle... C'est une posture d'accueil par laquelle **on propose sans jamais imposer**. En aucun cas il ne s'agira par exemple de dire à un enfant : « *Tu es auditif, il faut que tu fasses comme ci ou comme ça* ». Le pédagogue est toujours dans l'écoute et dans l'acceptation de l'autre ; il va proposer des suggestions que le sujet sera libre de refuser. En gestion mentale, la personne est toujours considérée comme un sujet doué d'intelligence.

1.2. *La conquête de l'autonomie intellectuelle*

Accompagner un sujet dans ses apprentissages, ne consiste pas à lui fournir des conseils, des « trucs et astuces », des remèdes, qui, superficiels, ne le rendraient pas libre et autonome. Le rôle du praticien en gestion mentale consiste à **guider un sujet dans l'exploration de son espace intérieur**, dont nous l'aidons à prendre conscience. Il n'est pas là pour transmettre un objet de savoir mais pour **aider le sujet à le conquérir**.

Le sujet peut devenir autonome que s'il connaît les moyens personnels dont il dispose et la façon de les employer efficacement, en vue d'atteindre un objectif qu'il s'est fixé. C'est dans cette démarche qu'il pourra trouver du sens dans ses apprentissages. Comme le répétait sans cesse Antoine de la Garanderie : « *L'être humain est un être de sens et de finalité* ».

En conséquence, il est indispensable que le sujet soit informé de ses propres richesses d'une part, et de la façon dont il est possible d'affiner sa « gestuelle » mentale. L'aider à en prendre conscience est possible par le dialogue pédagogique ; dont la pratique nécessite une véritable formation.

2. Le dialogue pédagogique

Le dialogue pédagogique est le moyen dont l'accompagnateur en Gestion Mentale dispose pour accompagner le sujet dans ses apprentissages. Il sera le point de départ des remédiations proposées aux difficultés rencontrées.

Entretien spécifique dont **la démarche est introspective**, le dialogue pédagogique va permettre au pédagogue de faire émerger à la conscience du sujet **le fonctionnement de son intelligence**, autrement dit les habitudes mentales qu'il met en place dans une tâche précise. Alimenté par un échange langagier, le dialogue pédagogique **implique une participation active** du sujet puisque ce dernier doit tenter de **prendre conscience et de verbaliser** ses procédures mentales utilisées, afin d'en apprécier l'efficacité, d'en généraliser la stratégie si celle-ci est fructueuse ou de la compléter dans le cas contraire.

2.1. *Les postulats qui sous-tendent le dialogue pédagogique*

D'après le Vocabulaire de la Gestion mentale, plusieurs postulats soutiennent ce dialogue pédagogique :

« les opérations de la pensée et les structures de projet de sens constituent des réalités intrinsèques du monde mental ;

ces structures peuvent évoluer. L'apprenant peut acquérir la maîtrise de ses actes de connaissances et s'ouvrir à des formes nouvelles de l'activité cognitive ; l'éducation de l'intelligence passe par la découverte et l'ajustement de ses propres processus mentaux. »⁴³

2.2. *L' introspection*

Le dialogue pédagogique s'appuie sur une démarche introspective. Elle consiste à explorer le fonctionnement mental d'un individu par des interrogations directes et méthodiques. Elle permet **le retour de la conscience dans les apprentissages.**

⁴³ GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages. P.25.

Du latin *intro-spectare*, l'introspection signifie « *regarder en dedans* ». C'est par ce moyen en effet qu'il est possible **de prendre conscience des phénomènes qui animent notre activité mentale**. Cette observation n'est pas aisée pour les sujets, elle nécessite d'aller chercher en soi, **dans l'après coup**, les opérations menées par la pensée. Le dialogue pédagogique guidé par le pédagogue va chercher à développer ce regard en dedans, il s'agira d'aider le sujet à expliciter son fonctionnement mental.

Longtemps décriée pour son manque de fiabilité, l'introspection a pourtant fait ses preuves. Deux critères déterminent la validité de la démarche introspective :

- **La nécessité d'obtenir l'accord du sujet**

Par le dialogue pédagogique, l'accompagnateur va d'abord recevoir le témoignage livré par le sujet et va chercher à en saisir les phénomènes mentaux. Suite à cela, il pourra **proposer** une interprétation que le sujet pourra accepter ou non. Il tentera de comprendre par exemple, les habitudes évocatives mises en œuvre : « *vous parlez de ressenti, est-ce que vous avez eu l'impression de vivre cette action dans votre corps ?* ».

Certains reprochent alors le risque d'induire une mauvaise réponse chez le sujet. Il s'agira toujours de la part de l'accompagnateur de proposer plusieurs suggestions et hypothèses afin que le sujet puisse choisir celle qui résonne en lui. Par exemple : « *pour mémoriser cette phrase, vous l'avez photographiée dans votre tête ? vous revoyez les mots ? vous voyez plutôt des images concrètes ? vous vous répétez la phrase dans votre tête ? vous entendez quelqu'un qui la répète ? ...* ». La validité de cette interprétation est véritablement fondée par cette **résonnance mentale** dont le pédagogue doit sans cesse s'assurer.

- **L'opérationnalité des procédures révélées**

Prendre conscience de sa propre manière de fonctionner permet de transformer nos façons d'agir. Ainsi, si une interprétation entraîne une augmentation des performances, on peut en déduire que l'hypothèse était bonne. Dans le dialogue pédagogique, le pédagogue doit toujours **faire le lien entre le témoignage du sujet et ses performances dans la tâche** donnée ; autrement dit faire le lien entre les deux sources observables de l'activité mentale : la verbalisation et l'activité effective.

2.3. *Déroulement du dialogue pédagogique*

Pour mener un dialogue pédagogique, il est indispensable de postuler **que nous ne savons pas à la place de la personne : elle seule a accès au for intérieur de sa conscience**. Ainsi, toutes les techniques visant à définir si un sujet est visuel ou auditif seront à bannir en gestion mentale. De la même façon, toutes les techniques visant à affirmer ce que le sujet fait mentalement, sans avoir pris soin de lui demander vérification ne seront pas de la gestion mentale.

Généralement, le dialogue pédagogique s'élabore en deux modes. Il s'agira ***d'abord*** pour le pédagogue de se renseigner sur les procédures dont le sujet fait usage pour s'approprier le savoir. ***Ensuite seulement***, il pourra le renseigner sur les procédures dont il pourrait faire usage pour enrichir son fonctionnement mental.

Citons à présent les principes généraux d'un dialogue pédagogique bien mené, afin de mieux en saisir la réalité.

2.3.1. *Interroger sur le fonctionnement de la pensée*

Après une tâche donnée, le pédagogue demande au sujet un effort d'introspection. Il posera donc des questions telles que : « *Comment as-tu fait pour trouver cette réponse ? Comment ça s'est passé dans ta tête ?* ».

2.3.2. *Ecouter et accueillir sans jugement*

Le pédagogue doit alors se taire pour se placer en position d'écoute. Son silence est ici une marque d'accueil de l'autre. Par cette façon d'être, il laisse le temps et la place au sujet de s'exprimer et de mettre en mots ce qu'il a fait mentalement. Cette position d'écoute est aussi une position de neutralité et de non-jugement de l'autre. Ainsi, le pédagogue prendra soin de mettre de côté tout commentaire, que celui-ci soit positif ou négatif.

2.3.3. *Amener à décrire une évocation*

Dans ce que le sujet exprime de son fonctionnement mental, le pédagogue va relever ce qui a trait aux évocations, aux perceptions et à la gestion mentale. Il lui faudra laisser de côté les causes psychosociales, familiales, organiques qui pourraient participer aux difficultés rencontrées.

Selon ce qui est énoncé, le pédagogue pourra alors l'amener à décrire avec plus de précisions ses évocations.

Si le sujet parle d'évocations visuelles, il s'agira alors de l'interroger par exemple sur la couleur, le volume, le relief, le mouvement de celles-ci.

Si le sujet parle d'évocations auditives, il pourra être intéressant de lui demander s'il s'agit d'une mélodie, d'un son, d'une voix off, du volume ou encore de la fréquence.

Si le sujet parle d'évocations verbales, le pédagogue pourra par exemple lui demander s'il s'agit de sa propre voix, d'une voix connue, d'une voix étrangère, de phrases entières ou bien de simples mots.

Tout ce questionnement va participer à la prise de conscience du sujet de ses évocations et de la manière personnelle de les mettre en œuvre.

2.3.4. Poser une hypothèse et la vérifier

C'est donc dans l'**après-coup** et dans un effort d'introspection, que le sujet va partager ses propres observations à propos de ses évocations. A partir de ces indices recueillis, le pédagogue va créer des hypothèses à propos du fonctionnement mental de la personne.

Deux possibilités s'offrent alors à l'accompagnateur :

- *Ne pas vérifier ses hypothèses :*

Avec ce qu'il a perçu du discours de l'autre, le pédagogue pose une étiquette : « il est visuel ». C'est alors en gestion mentale une grave erreur de se livrer à de telles interprétations qui confondraient en fait la personne à un objet.

- *Vérifier ses hypothèses :*

A partir de ce que la personne livre comme information, le pédagogue **reformule ce qu'il a dit** et reçoit ou pas une confirmation de la part du sujet. La formulation pourra ressembler de près ou de loin à cela : « *D'accord, si j'ai bien compris ce que vous me dites, vous avez fait, comme ceci ?* ». Si la personne se reconnaît dans le discours du pédagogue, l'hypothèse sur son fonctionnement mental est validée. Dans le cas échéant, l'hypothèse est infirmée, il nous faut la modifier et poser de nouvelles questions au sujet.

Partie II
PARTIE PRATIQUE

I. Méthodologie

1. Rappel de l'hypothèse de recherche

En étant étudiante en orthophonie, il nous a semblé naturel de nous projeter dans notre posture professionnelle à venir. A ce propos, nous estimons qu'il est indispensable d'explorer différents points de vue quant à la façon d'aborder un patient et ses difficultés. En effet, chaque démarche est à respecter pouvant amener sa « pierre à l'édifice ».

Dans notre parcours étudiant, deux approches ont éveillé notre intérêt, à savoir la PRL et la Gestion Mentale. C'est avec l'envie d'en connaître davantage et de croiser leurs regards que nous nous sommes investis dans ce projet.

Nous posons alors **l'hypothèse qu'il existe des points communs** entre la PRL et la Gestion Mentale.

C'est dans cet enrichissement des points de vue que nous avons voulu travailler en rapprochant des éclairages, qui pourraient s'envisager de manière complémentaire.

2. Démarche adoptée

Nous souhaiterions ici préciser la démarche adoptée pour la mise en liens des deux approches que sont la Pédagogie Relationnelle du Langage et la Gestion Mentale.

2.1. Choix expérimental : intérêt de l'étude de cas

Peut-être à la lecture de la partie théorique, certains points convergents et divergents ont déjà été perçus. Nous aimerions cependant, compléter notre compréhension de chacune des deux approches par **des observations cliniques** qui illustreraient leur mise en pratique. Pour cela, l'observation de séances réelles nous a paru le plus adapté.

De plus, les démarches sur lesquelles nous avons porté notre attention nécessitent de suivre une formation continue afin de bien comprendre les tenants et les aboutissants de celles-ci. Étant donné notre statut d'étudiante, il nous a semblé important de procéder à **l'observation de**

praticiens expérimentés et formés aux approches précédemment citées. Cette attitude « passive » nous a paru fondamentale pour éviter de nombreux biais liés, entre autres, à notre inexpérience. Cela nous a ainsi permis de consacrer toute notre attention au déroulement et au contenu des séances.

Afin de laisser libre cours à l'authenticité de la parole de chacun, nous avons choisi d'observer les séances et de prendre des notes. Filmer nous a paru trop intrusif et nous ne voulions pas dénaturer les dynamiques subjectives qui alimentent les séances.

2.2. Terrain d'observation et cadre expérimental

C'est d'abord auprès de Murielle C., orthophoniste PRL, exerçant en cabinet libéral, que nous avons choisi d'observer et d'analyser des séances orthophoniques réalisées dans une perspective PRL.

C'est ensuite auprès de Joëlle M., formatrice et praticienne en gestion mentale, que nous avons réalisé nos observations de séances en gestion mentale, afin d'affiner notre compréhension de cette pédagogie humaniste.

Le nombre de séances d'observation des approches a été déterminé selon les possibilités offertes par chaque praticien. Ainsi, en PRL nous avons pu suivre l'évolution des séances avec deux enfants tout au long de l'année. Dans le cadre de ce mémoire, trois et quatre séances pour chacun d'entre eux ont été retranscrites. En gestion mentale, nous avons observé une orthophoniste formée à cette approche sur plusieurs semaines. Inquiet de vouloir rapporter au lecteur l'illustration pure de la gestion mentale, c'est auprès d'une formatrice que nous avons recueilli les observations. Elles concernent trois séances réalisées avec trois enfants différents.

Comme la finalité que nous nous sommes fixée n'est pas une comparaison d'efficacité entre les approches ni même une comparaison d'évolution entre les enfants choisis, ces conditions d'observations nous ont paru recevables.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire le plus fidèlement possible le déroulement et le contenu des séances observées. Afin de refléter l'authenticité des démarches, nous nous sommes permis d'introduire au sein du descriptif de chaque séance des retranscriptions de dialogues entre le praticien et le sujet accompagné.

Par la suite, nous expliquerons la mise en pratique de chaque approche en référence à la théorie de chacune. En effet, nous essaierons d'analyser les points clefs de chaque démarche, qui émergent de nos observations.

Enfin, à partir de nos connaissances théoriques et de cette analyse qualitative des séances observées, nous chercherons à valider ou invalider notre hypothèse. Pour cela, nous évoquerons si des liens analogiques ont pu être mis en évidence entre PRL et gestion mentale.

Faisons à présent un tour d'horizon sur la population choisie pour la réalisation de nos observations.

2.3. *Choix de la population*

La façon d'aborder les patients et d'appréhender les séances dans une approche PRL et dans une approche gestion mentale est l'objet central de notre étude. L'importance est ici accordée à la manière d'être et de mener la rééducation par l'accompagnateur.

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction générale, ces deux approches peuvent être abordées pour tout type de pathologies. Pour l'orthophoniste chassagnien, la PRL fait partie de sa manière d'être, il est donc évident qu'elle existe à chaque instant et pour chaque patient. Quant à la gestion mentale, elle s'adressait initialement à des personnes ayant des troubles de l'apprentissage, mais conscientiser ses propres moyens de penser peut être bénéfique pour n'importe quelle pathologie orthophonique.

Afin de rester cohérent, nous avons orienté le choix de notre population en faveur d'enfants et/ou d'adolescents ayant des troubles du langage écrit ou des troubles d'ordre scolaire car l'orientation de notre partie théorique s'est réalisée dans cette perspective afin de rester fidèle à la réflexion initiale de Claude Chassagny et d'Antoine de La Garanderie. Claude Chassagny a élaboré la PRL à partir d'une réflexion portée sur l'accompagnement des enfants en difficultés de langage écrit. Quant à Antoine de la Garanderie, il a développé la Gestion Mentale en s'interrogeant sur la façon d'envisager les apprentissages pour répondre à l'échec scolaire.

Pour présenter la population de manière concise, nous avons réalisé le tableau suivant indiquant pour chaque sujet :

- Le prénom (modifié pour maintenir l'anonymat des sujets)
- L'âge

- La classe
- La (les) difficulté(s) rencontrée(s)

	Prénom	Age	Classe	Difficulté(s) rencontrée(s)
Observations de séances PRL	Andréa	8 ans	CM1	Difficultés de lecture, de repérage spatial
	Elsa	8 ans	CE2	Difficultés en lecture et écriture
Observations de séances Gestion Mentale	Laura	9 ans	CM1	Difficultés de « concentration » et de compréhension
	Marion	12 ans	6 ^{ème}	Dyslexie et difficultés de « concentration »
	Flora	14 ans	Seconde	Difficultés « d'organisation »

II. Etude et analyse de cas

1. Séances sous l'éclairage de la PRL

Nous allons vous présenter le déroulement et le contenu des séances PRL observées. Avant de poursuivre, nous tenons à clarifier quelques points concernant la façon dont nous avons retranscrit les séances.

Pour clarifier le locuteur dans l'échange de la série associative, une lettre figure avant chaque pas. Ainsi, le (o) correspond aux évocations de l'orthophoniste, alors que le (e) fait référence à celles de l'enfant.

Il est évidemment difficile de vous faire partager le déroulement de la série dans sa dimension psychique, puisque c'est d'abord une expérience qui se vit. Nous espérons cependant nous en être approchés.

1.1. *Premier Cas : Andréa*

1.1.1. *Présentation du sujet*

Andréa est actuellement âgé de 8ans et scolarisé en classe de CM1.

Il consulte initialement Murielle lors de son CE2 pour des difficultés de langage écrit. Des confusions de lettres ont été repérées avec des difficultés de repérage spatial, une attention très labile et une certaine lenteur.

L'anamnèse nous informe d'un développement psychomoteur normal et d'un bilinguisme français/tunisien. Lors du bilan, la mère décrit un enfant très sensible, qui pleure facilement et qui manque de confiance en lui.

Au niveau familial, il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Lorsque les séances d'observation commencent, Andréa est dans une situation familiale très délicate. Ses parents vivent une séparation conflictuelle et difficile, menant la maman à chercher un nouveau logement in extremis.

1.1.2. *Observation des séances*

a. *Première séance*

Andréa entre dans la pièce, l'orthophoniste, Murielle, lui demande de ses nouvelles. Il prend alors le temps de s'exprimer et de raconter comment il va. C'est par une écoute attentive et empathique que Murielle reçoit sa parole.

Elle poursuit la séance en lui proposant plusieurs médiateurs, s'incluant elle-même dans les activités, qui rappelons-le doivent être un prétexte à l'échange : « *on fabrique, on découpe, on dessine, on construit, on lit, on écrit ?* ».

Andréa réfléchit et animé par une idée soudaine, explique qu'il voudrait fabriquer un accordéon en papier. Cherchant le matériel nécessaire pour satisfaire son désir, l'orthophoniste rebondit : « *Tiens, un accordéon en papier ? Moi ça me ferait penser à une guirlande !* ». Andréa acquiesce. Murielle le questionne : « *qu'est-ce qu'elle décorerait cette guirlande ?* ». L'enfant réfléchit et

répond avec spontanéité : « *une maison !* ». C'est en rebondissant sur la parole de l'enfant que Murielle propose alors de dessiner la maison en question. Andréa s'empresse donc de finir sa guirlande, il accepte la proposition de l'orthophoniste et dessine une maison de façon rapide et sans couleur. De lui-même, il choisit ensuite de découper le contour de la maison et d'y coller sa guirlande en accordéon.

L'orthophoniste propose alors : « *et si on donnait un nom à cette maison ?* ». L'enfant ne semble pas inspiré, il hésite et en haussant les épaules : « *je ne sais pas, c'est une maison* ». Il continue de réfléchir et il lui vient l'idée de la nommer : « *maison-chouette* ». Mais embarrassé, il dit ne pas savoir écrire le mot « chouette ».

Murielle le guide alors de la façon suivante : « *tu sais écrire « chou », tu sais comme un chou que tu manges ?* » ; ce que l'enfant écrit alors. Puis elle complète : « *et "ette" comme dans fourchette, assiette* », et Andréa trouve de lui-même la bonne orthographe.

Dans cette première partie de la séance, nous observons le thème de la maison qui surgit. Intérieurement, nous pensons au lien éventuel que la maison entretient avec le vécu de l'enfant. Ce n'est peut-être pas un hasard si Andréa nous parle de maison, puisque sa mère est actuellement en projet de déménager. Pour autant, cela ne reste qu'une hypothèse de notre part, que nous prenons soin d'accueillir sans chercher à en savoir plus.

D'autre part, on sent bien ici qu'Andréa est dans l'altérité et dans l'échange, point positif pour l'appropriation du langage. Il a accepté et s'est saisi de chaque intervention de Murielle ; l'interaction et l'acceptation de l'Autre sont donc présentes.

De son côté, par l'attention qu'elle lui manifeste, Murielle permet à Andréa de retrouver en lui l'accès à sa propre parole. En effet, comme le disait Jacques Dupressy, orthophoniste formateur en PRL, « *on parle pour donner à penser à l'Autre* ». Ainsi, par ses interventions et le regard qu'elle lui porte, Murielle signifie à l'enfant que ce qu'il donne à voir et à entendre n'est pas laissé au hasard et provoque une réaction en elle. Son dire et son faire sont reconnus comme étant singuliers et représentatifs de sa propre subjectivité. C'est dans ce mouvement de miroir et ce jeu d'interaction que l'enfant pourra avoir accès au sens et à sa parole, naissant sujet à lui-même.

La séance se poursuit par de l'écriture en série verticale alternée que Murielle lui propose. Il accepte volontiers l'idée et demande à utiliser l'empreinte de sa maison découpée comme support. Il choisit alors de commencer par « Joyeux Noel ».

- (e) Jeux (Murielle le guide : « *il te manque la lettre « y » au milieu, et l'enfant la place* »)
- (e) Noel

- (e) Halloween *(Orthographe directement donnée par Murielle)*
- (o) bonbons *(En raison du manque de déterminant, Murielle le questionne : « bonbon, il n'y en a qu'un seul pour halloween ? ». Il sourit et ajoute alors le déterminant "des").*
- (e) la peur
- (o) je tremble
- (o) je frissonne *(Murielle lui indique les doubles consonnes)*
- (o) la serdepole, cherdepoule *(Pour « la chair de poule », Murielle le guide alors : « c'est le [e] de "maison" et ça s'écrit en trois mots. Elle prend soin également de lui expliquer l'expression et lui en donne l'orthographe).*
- (o) je transpire *(Par le discours parallèle, Andréa, faisant référence à son vécu, explique le choix de ce pas : « quand j'ai la chair de poule, souvent je transpire »).*
- (o) des sueurs froides *(Orthographe aidée par le discours parallèle)*
- (o) un cauchemar *(Murielle le guide : « c'est le [o] en deux lettres »).*
- (o) il se réveille

La séance se termine, Andréa range la série dans sa pochette et Murielle accroche la « maison-chouette » à son mur.

Dans cette série, on observe qu'Andréa entre dans **l'altérité et le pré-discursif** puisqu'il est capable suivre le cheminement de pensée de Murielle par les évocations et les associations qu'il propose. Cependant, cela n'est pas encore suffisant pour lui permettre de se considérer comme sujet. En effet, à la différence de Murielle qui s'implique dans la série par le « je », Andréa, lui, ne se positionne pas encore. Ses évocations font référence à des concepts très généraux dans lesquels il ne propose ni déterminant ni verbe ni pronom.

Or, selon Benveniste, l'usage des pronoms personnels constitue le premier point d'appui pour la mise à jour de la subjectivité dans le langage. Ainsi, se considérer comme un « je » face à un « tu », c'est pouvoir se positionner en tant que locuteur différent de l'autre. C'est donc par ce contraste que la conscience de soi peut s'éprouver.

b. Deuxième séance

Andréa entre, s'assoit et semble chercher son inspiration... Il ne sait pas quoi faire. Murielle lui demande de ses nouvelles et la séance s'ouvre par ce dialogue, avant de se poursuivre sur de l'écriture en série dont elle fait la proposition.

- (e) la neige
 - (e) les flocons
 - (o) une boule
 - (e) ~~la valenche~~ *(Murielle lui donne l'orthographe du « an » puis propose une autocorrection par la forme, ci-dessous)*
-

- (o) un avion
 - (o) un abricot
 - (o) une armoire
 - (o) la rmoire *(Murielle : « non, là tu n'es pas avec moi, ton esprit est parti ailleurs ! », et de lui-même Andréa retrouve la bonne forme « l'armoire »)*
 - (o) l'avalanche *(Andréa trouve la bonne forme, c'est la fin de l'autocorrection)*
-

- (o) l'avalanche
 - (e) le skie *(Andréa justifie son choix : « parce que sur la neige on fait du ski non ? », Murielle acquiesce et barre le « e »)*
 - (o) je glisse *(Andréa rebondit alors : « le sable, parce que la neige c'est comme le sable)*
 - (e) des grins de sables *(Murielle barre le « s » et dit : « là c'est le 'in' en trois lettres comme dans 'pain').*
 - (e) le desert
 - (e) il fait chaud *(Andréa hésite sur la lettre finale de « chaud » et propose un « x » en questionnant l'orthophoniste. Murielle lui donne la réponse : « non c'est un 'd' car on dit 'chaude')*
 - (e) je terenpiret *(Murielle lui donne la bonne forme : « je transpire »)*
 - -(o) de gou *(Murielle lui donne la bonne forme : des gouttes)*
 - (e) de ~~l'au~~ l'eau *(Andréa s'autocorrige spontanément)*
 - (o) ~~la course~~ *(Murielle l'accompagne : « tu as raison, la lettre C ça peut faire [s] mais dans ce mot, c'est l'autre ». Puis elle propose l'autocorrection par la forme suivante : « par exemple tu sais écrire la souris »)*
-

- (o) la souris
 - (o) la soupe
 - (o) la source *(fin de l'autocorrection, reprise de la série)*
-

- (o) la source
- (o) l'eau freche *(oui ça aurait pu être bon mais c'est le [e] de 'maison', Andréa se corrige)*
- (o) je boi *(Murielle ajoute le « s » final sans donner de commentaire et reste dans le sens)*
- (o) il se begne *(Murielle lui explique que ça vient du mot « bain »)*
- (o) baingne *(Murielle barre le « n » et donne « il se » qu'Andréa n'avait pas écrit)*

-
- (e) une piscine
 - (e) la mer
 - (e) ~~la bau la bouét~~ — *(Andréa barre de lui-même la première proposition et tente une nouvelle forme, Murielle lui donne : « bouée »)*
 - (o) j'apprend *(Murielle accompagne du discours parallèle : « Tu sais j'apprends, quand on ne sait pas nager. ». Elle lui « donne le « s » final.)*
 - (e) des exercices

La série associative se termine ainsi, Murielle prend soin de signifier à Andréa les progrès qu'il a fait et c'est ensemble qu'ils la relisent. L'orthophoniste en profite alors pour revenir sur « *des gouttes* » écrit « *de gou* » et en donne les différents sens possibles associés à leur forme respective : « *dégout* » et « *des goûts* ». Ainsi, Murielle rattache les propositions d'Andréa à du sens qui font ou pas écho en lui ; elle lui montre qu'à un même son, deux formes écrites existent et deux sens différents aussi. C'est une tentative vers l'assouplissement du lien signifié-signifiant, permettant un rapport à la polysémie plus symbolique.

Dans cette série, on repère qu'Andréa a une pensée fluide lui permettant de rebondir sur les évocations de l'orthophoniste. Il ne s'implique toujours pas, malgré la présence d'un verbe, mais il entre dans l'énonciation, dans l'échange et le mouvement de pensée partagé. Cela permet donc aux autocorrections proposées de fonctionner, puisqu'il est chaque fois capable de retrouver par lui-même les bonnes formes orthographiques.

Notons cependant que l'autocorrection sur « l'armoire » n'a pas pleinement fonctionné car Murielle a été interrompue par un appel téléphonique. Andréa, ne se trouvant plus soutenu par le regard et la disponibilité de Murielle, n'était alors plus présent à lui-même ni à ce qu'il se passait.

Enfin, Andréa choisit de poursuivre la séance par un jeu « *qui fait réfléchir* » dit-il : le Mastermind. Après avoir partagé une partie avec Murielle, Andréa m'invite à en jouer une avec lui ; ce que j'accepte volontiers.

c. Troisième séance

En lien avec la séparation parentale, la maman d'Andréa nous annonce en arrivant qu'elle vient de s'installer dans un nouvel appartement avec ses deux enfants. Murielle prend quelques instants pour discuter avec elle, puis invite Andréa à commencer la séance.

Andréa arrive un peu pensif, il semble chercher une idée, puis demande s'il peut avoir un compas. Murielle le questionne alors : « *Je vais chercher, pourquoi ? Tu voudrais faire quoi ?* ». Andréa lui répond : « *tu connais les rosaces ? A l'école on fait des rosaces avec la maîtresse* ».

Murielle l'invite alors à une autre activité et lui propose de faire de la peinture à doigts : « *on peut faire autre chose que ce que dit la maitresse, on va peut-être inventer* ».

Elle sort alors une palette de peinture et donne une feuille à chacun, dont elle-même.

- Andréa : « *je ne sais pas par où commencer* ».
- Murielle, en dirigeant ses doigts vers la palette : « *moi c'est le bleu qui m'inspire* ».

Elle commence son dessin, Andréa est attentif à ce qu'elle fait puis se lance à son tour.

- Andréa : « *moi je vais faire une maison, j'ai pas trop d'idée* »

Puis, soudainement enjoué il s'exclame : « *ah ouai, je vais faire une maison-moto avec des roues* ».

Murielle rebondit et verbalise en miroir : « *ah ouai, une maison que l'on pourrait déplacer....Moi je vais faire un cactus !* ». Dans l'après-coup, elle se questionne sur le choix de son propre dessin peut-être induit par des séances précédentes autour du thème du désert.

Andréa l'écoute, regarde son dessin, marque un temps d'arrêt et s'enquiert : « *tu fais pas quelque chose d'autre à côté ? Je sais pas, des arbres par exemple...* »

Murielle : « *non moi dans ma tête je vois plutôt le désert. Et toi, qui est-ce qui habite dans ta maison ? Oh la la, on dirait qu'il y a plein de choses dans ta maison !!* »

L'orthophoniste demande la permission d'écrire sous chaque élément ce qu'il a voulu représenter et inscrit le titre du dessin choisi par l'enfant « *une maison-moto* ».

Une fois de plus, son dessin à propos d'une maison qui serait mobile, fait écho avec son histoire et son vécu actuel. L'orthophoniste lui laisse cet espace pour exprimer ses préoccupations qu'elle accueille sans en demander davantage que ce qu'il nous en dit.

Andréa reprend sa feuille et dessine maintenant un grand arbre, plus haut que la maison, avec un tronc énorme. Déçu, il dit l'avoir mal dessiné. Puis sans le faire exprès, il fait tomber un point de peinture jaune sur sa production et semble être embêté. Murielle rebondit alors « *ohhh une goutte de soleil !!!* ». Andréa sourit : « *oui, on dirait des éclats* ». L'enfant termine son dessin en ajoutant au feutre les personnes qui habitent dans la maison. Murielle le félicite en contemplant son dessin : « *Pas mal ! Ca me donne envie d'écrire !* ». Andréa comprend la proposition et c'est sur une feuille à part qu'ils commencent une série.

- (e) le soleile *(Murielle barre le « e » final et poursuit)*
 - (e) la maison
 - (o) une roulotte
 - (o) on ~~ee~~ déplace *(Murielle l'accompagne en lui barrant le « ce » : « c'est l'autre parce que ici ça veut dire soi-même)*
 - (e) un arbre *(Murielle demande ici à Andréa s'il existe pour lui un lien entre « un arbre » et le pas précédent. Elle lui signifie une fois de plus qu'il lui donne à penser et que ce qu'il dit n'est pas anodin)*
-
- (e) le désert
 - (o) le sable
 - (o) le ~~chaler~~ *(Murielle lui donne le bon déterminant puis propose l'autocorrection par la forme et le sens, en l'initiant ainsi : « le mot chaleur je ne le reconnais pas, mais tu sais écrire : une fleur »)*
-
- (o) une fleur
 - (o) une belle couleur
 - (o) odeur *(Murielle ajoute l'article omis)*
 - (o) elle poussera
 - (o) la chaleur *(Murielle : « t'as vu tu as retrouvé le mot! »)*
-
- (o) la chaleur
 - (o) je transpire
 - (o) des gouthe *(Murielle : « t'en vois qu'une quand je dis « des gouttes ? », Andréa rajoute le « s » final et Murielle ajoute le « t » sans commentaire. Une pause est faite par Murielle).*

-
- (e) je pleure
 - (e) des larme *(Murielle : « tu n'en vois qu'une quand tu pleures ? » et Andréa ajoute le « s » de lui-même)*
 - (o) elle sont sallé *(Murielle l'accompagne dans son raisonnement : « c'est qui "elle" ? » ; Andréa comprend alors l'oubli du « s ». Murielle lui donne ensuite la bonne forme du mot « salées »)*
 - (o) je lèche
 - (o) du chagrin *(une nouvelle pause est tracée)*

-
- (e) une fleur
 - (e) un arbre
 - (e) ~~une~~ roses *(Par le discours parallèle, Murielle le questionne alors : « Elle serait comment cette rose ? toute seule ? dans un bouquet ? ». Andréa répond : « oui dans un bouquet ! ». Murielle s'exclame alors : « aaah DES roses ! Toi tu en vois plusieurs dans ta tête ! ». Andréa barre « une » et note un déterminant pluriel. L'intervention de Murielle étaye donc sa pensée et fait sens pour l'enfant).*
 - (o) un bouquet
 - (o) je l'offre *(Andréa questionne alors : « mais à qui ? »)*
 - (e) mami, maman, papa
 - (o) je lais aime *(On peut ici entendre une polysémie dans la lecture phonétique signifiée à Andréa, lui permettant de se corriger lui-même au pas suivant)*
 - (o) je les aime

-
- (o) la familles *(Murielle barre le « s » sans commentaire, c'est la même erreur que précédemment)*
 - (e) les familles
 - (o) plusieurs personne *(Murielle donne le « s » final, Andréa explique « moi, ça me fait penser à des personnages comme picou).*
 - (e) piscou *(Murielle : « t'as les bonnes lettres mais dans le désordre, comment tu pourrais faire ? », Andréa réfléchit et trouve la bonne forme)*
 - (o) des cousins
 - (o) il boient *(Murielle donne le « ils » en précisant « ils sont plusieurs »).*

La séance se termine.

Dans cette série, on remarque une fois de plus la difficulté pour Andréa d'utiliser des déterminants et la confusion qu'il manifeste entre le singulier et le pluriel. « La familles » écrit ainsi, nous laisse dans le fond suggérer sa difficulté actuelle de voir sa famille comme un tout uni, d'autant plus que le pas suivant proposé par l'enfant est « les familles ». De même, notons que le seul verbe évoqué par l'enfant, dans lequel il s'implique est « je pleure ». Ses propres parents étant en cours de séparation, peut-être nous dit-il par ces mots quelque chose de lui-même et de sa propre histoire. Une fois de plus, l'orthophoniste garde cette éventualité en tête mais n'en dit rien. Si quelque chose se joue réellement à ce niveau dans le psychisme de l'enfant, il n'est pas de son rôle de venir y toucher.

Ainsi tout cela se joue dans le l'implicite du blanc, ce blanc qui nous échappe sans que l'on ne cherche à savoir ce qui a amené ces évocations.

d. Quatrième séance

Murielle accueille l'enfant, lui propose une papillote qu'il accepte. Ils lisent ensemble la devinette qui y est inscrite dans l'emballage.

Puis Andréa se lève, s'oriente vers les poupées russes qu'il prend et manipule en même temps qu'il parle de son nouvel appartement. C'est avec beaucoup d'écoute que Murielle reçoit sa parole.

Elle poursuit ensuite en lui faisant des suggestions mais l'enfant n'a pas d'idée. Murielle essaie pourtant une nouvelle fois : « *ta main se dirigerait plutôt vers les feutres ou les stylos ?* ». D'abord indécis, Andréa choisit ensuite le feutre gris et commence un dessin.

Son dessin représente un homme en haut d'un arbre, entre la Tour Eiffel et la tour de Pise.

L'orthophoniste accompagne le dessin en verbalisant ce qu'elle voit : « *l'homme perché sur l'arbre entre deux tours* ». Les paroles de Murielle font écho chez Andréa qui rebondit alors : « *oui, en fait, on passe par l'intérieur de l'arbre pour monter tout en haut. Il y a trois directions mais il y en a qu'une seule qui est bonne. Si on se trompe de chemin on tombe* ».

Murielle est très attentive, elle le soutient véritablement par le regard et la parole, en se montrant très intéressée par tout ce qu'il fait. Elle cherche à comprendre ce qu'il dessine, à faire émerger du sens qui fasse écho en lui.

Andréa, essayant de formuler une idée : « *On pourrait dessiner le truc à New-York ?* ». Murielle : « *Ah oui, tu veux parler de la statue de la liberté ?!* »

L'enfant acquiesce et Murielle ajoute : « *Ce sont les trois monuments mondialement connus en fait. Les trois monuments sont plus grands que lui !* »

Andréa poursuit son dessin. Murielle continue d'entretenir ce dialogue dans lequel l'enfant exprime quelque chose de lui.

Murielle : « *Pour ne pas se perdre, il doit choisir le bon chemin pour admirer le monde. Où serait cet arbre ?* »

Andréa, continuant son œuvre : « *Au milieu du monde !* »

Murielle : « *Ce serait bien si tu écrivais le nom des monuments, en dessous* ».

L'enfant colorie ensuite la Tour Eiffel en jaune fluo et, satisfait, ajoute : « *Ca fait toujours un éclat beau* ». Murielle sourit et reformule : « *Ah oui un bel éclat ! C'est vrai, elle est très lumineuse, elle brille, elle scintille* ».

Le dessin d'Andréa terminé, Murielle l'invite à en écrire l'histoire et d'être « *sa secrétaire* ». Le récit suivant est dicté par l'enfant :

« *C'est un homme qui a trouvé une cachette et c'était un arbre où dedans y avait un trou. Il passe par ce trou pour arriver dans un tunnel où il prend le bon chemin pour arriver au sommet de l'arbre, pour voir tous les monuments du monde entier... sinon il tombe de l'arbre* ».

On ne peut s'empêcher d'y voir les fantasmes imaginaires à l'œuvre.

La séance se termine ainsi, Andréa range son dessin dans sa pochette.

e. Conclusion des séances avec Andréa

Andréa consulte initialement Murielle pour des difficultés de langage écrit : il manifeste des confusions et inversions de sons et de lettres. En PRL, cela peut évoquer la question de l'identité de l'enfant lui-même. Ainsi, il confond la place des lettres comme il confond sa propre place de sujet avec celle des autres. On pourrait d'ailleurs entendre par là une confusion de « l'être ». Ces difficultés sont donc analysées en termes de « manque » d'identité et de reconnaissance de sa propre place de sujet.

En effet, par les séries associatives par exemple, on sent bien qu'Andréa n'est pas encore sujet de sa propre parole. Le langage n'est pas assez construit en lui pour le faire naître sujet à lui-même. Dans les séries, on note peu de verbes, peu de déterminants et peu de pronoms personnels, il ne s'implique pas encore.

A plusieurs reprises nous avons une recherche de conciliation de la part d'Andréa. Il souhaite que son message soit compris de l'autre. Ainsi, nous apercevons sa demande qui se déploie lorsqu'il questionne Murielle sur l'orthographe de ce qu'il veut écrire. C'est le cas lorsqu'il demande la

façon d'écrire le mot « chouette », ou bien encore lorsqu'il demande s'il faut un « x » à la fin de « chaud ».

On observe qu'Andréa entre dans l'altérité : il s'intéresse au dessin de Murielle, il m'invite à partager un jeu avec lui, il accepte et se saisit des propositions de l'orthophoniste... De la même façon dans les séries, il accepte de suivre le mouvement de pensée de Murielle, il prend les mots qu'elle lui propose et réussit à y associer les siens. Cela est un point très positif quant à son appropriation du langage puisqu'il naît dans un mouvement d'échange.

1.2. Deuxième Cas : Elsa

1.2.1. Présentation du sujet

Elsa est une fillette âgée de 8 ans, actuellement scolarisée en classe de CE2. C'est la deuxième enfant d'une famille recomposée. Elle a une sœur aînée de 16 ans, apparemment brillante sur le plan scolaire, d'après la maman. Elsa a aussi deux grands demi-frères du côté paternel, mais qui ne vivent plus à la maison.

Elle rencontre initialement Murielle en fin de CP, sur demande de l'école, en raison de grandes difficultés d'apprentissage de la lecture. Le déchiffrage était très lent et gênait la compréhension du langage écrit. La lecture était murmurée ou silencieuse avec mouvements des lèvres ; l'écrit était encore considéré comme substitut de l'oral et non comme porteur de sens. Le bilan initial indiquait aussi de nombreuses confusions de lettres et peu de repères visuels ou auditifs.

Jusque-là, les séances avec l'orthophoniste se sont articulées sur la thématique de ses propres origines. Cela la questionne visiblement beaucoup, et Murielle constate désormais des progrès dans la lecture : Elsa est maintenant capable de lier les mots entre eux, lui permettant alors un meilleur accès au sens.

1.2.2. Observation des séances

a. Première séance

Elsa entre, et comme à son habitude va chercher le livre en cours de lecture et s'assoit sagement avec. Murielle lui demande comment elle va, ce à quoi elle répond être fatiguée avec une petite mou.

Puis la séance se poursuit, Murielle la sollicite pour nous rappeler le passage de son livre lu la dernière fois. Ce qu'elle fait de mémoire sans trop de difficultés, le lien d'une séance à l'autre semble se faire. Elle reprend sa lecture. Murielle la regarde et reste attentive. Lorsqu'un mot lui pose problème tantôt elle lui donne, tantôt elle ne lui dit que le début et l'enfant termine. C'est vraiment un rôle de soutien et d'accompagnement que joue l'orthophoniste. Pendant toute la lecture Murielle s'attache aussi à vérifier la compréhension, à rester dans le sens de ce qui est véhiculé dans le texte. En effet, les mots doivent reprendre vie et ne pas être considérés par l'enfant comme une suite de lettres à déchiffrer. Cela n'empêche pas Murielle de lui donner des petits conseils quand elle sent Elsa prête à les recevoir : « *il faut bien que tu fasses attention à la fin des mots, c'est important !* ».

Le livre est terminé, Murielle l'interroge : « Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans cette histoire? » Elsa, d'une petite voix réservée et hésitante : « *eah...que la maman était enceinte...non je sais plus* ».

Murielle, enjouée : « *ah oui pourquoi ?* ».

Elsa : « je sais pas. »

Elle se dirige alors vers la bibliothèque pour choisir un nouveau livre. Murielle lui suggère d'entamer une nouvelle lecture la fois prochaine et lui propose : « *là on pourrait dessiner une maman enceinte, elle serait comment ?* ».

Murielle, cherche à faire émerger les désirs propres de l'enfant et c'est donc à partir de ce qui anime et questionne Elsa qu'elle propose ici le médiateur du dessin.

Appliquée, Elsa demande la permission d'avoir un crayon gris pour gommer en cas de faute et la permission d'aller chercher le livre pour avoir un modèle. Murielle refuse gentiment : « *non c'est mieux de se servir de ce qu'on a dans la tête ou d'imaginer ce qu'on a envie* ». Elsa semble vraiment inquiète par la forme, le beau et le bien-faire. Lente et minutieuse, elle gomme souvent et lance un « *j'y arrive pas* ». Puis, soucieuse que sa « *maman enceinte* » soit vraiment symétrique, elle demande la permission de prendre la règle et mesure les bras pour s'assurer qu'ils aient la même longueur.

Murielle commente alors : « Tu sais, dans la vraie vie, notre corps n'est pas tout à fait pareil des deux côtés... »

Elsa réplique : « oui mais dans les livres c'est symétrique ».

Murielle : « *ah, d'accord, il faut que ce soit exact pour toi.* » Elle accueille donc l'avis de l'enfant et le lui renvoie en miroir.

Elsa acquiesce.

Murielle : « et si ce n'était pas tout à fait pareil ça ferait quoi ? »

Elsa, en poursuivant son dessin : « *je sais pas* ».

Elsa trace ensuite la robe de son personnage à la règle, puis efface un morceau : « *oups, j'allais faire un ventre plat !* ». Elle souhaite ensuite tracer les jambes à la règle, ce sur quoi Murielle rebondit : « *On aurait des jambes droites comme des règles, comme des poteaux ? Oh non, ce serait pas beau...* ». Elsa hésite et ne prend finalement pas la règle pour dessiner les jambes, elle se saisit de l'intervention de Murielle pour prendre le risque de laisser aller son geste. Elsa dessine et recommence à plusieurs reprises les chaussures car ne semble pas satisfaite d'elle-même. Elle procède ainsi pour toutes les parties de son personnage. Elle commence par exemple à colorier les cheveux puis elle gomme. Murielle lui demande alors : « *Ca ne te plaît pas ? Tu pensais à autre chose pour ses cheveux ?* »

Elsa répond : « *J'ai l'impression que c'est plutôt une petite fille en fait... ah non une ado ! Je crois qu'elle a l'âge de ma sœur* ».

Murielle reformule alors : « *Ah oui, une ado de 16 ans* »

Elsa dessine une grosse bulle à côté de son personnage pour le faire parler. Elle hésite, écrit la lettre A, attend un instant et demande de l'aide à Murielle : « *Comment on écrit 'Aïe' ?* ». Murielle lui donne la bonne forme. Sans parler, Elsa continue sa phrase lentement, avec hésitation, puis fait de nouveau appel à Murielle : « *comment on écrit 'enceinte' ?* »

Elsa poursuit, n'ose pas faire d'erreur, elle a besoin de chuchoter les phonèmes pour choisir le bon graphème. Elle hésite sur un mot et reste silencieuse. Murielle lui dit gentiment : « *Si tu ne me dis pas ce qui t'embête, je ne peux pas t'aider* ».

Elsa réfléchit : « *C'est pour écrire 'bloquer'* » ; puis réalise soudain : « *ah oui bloquer ! J'ai écrit blocé !* ».

Dans la bulle de son dessin, Elsa a écrit : « *Aïe, aïe, aïe, je suis enceinte, j'ai peur que mon bébé reste bloqué dans mon ventre !* ». Murielle lui demande alors pourquoi. Elsa explique : « *Si la tête est trop grosse et qu'il reste bloqué trop longtemps, il peut mourir* ». On sent bien les fantasmes et les peurs qui sont à l'œuvre.

Murielle : « *Et elle est prête à accoucher là ?* »

Elsa : « *Oui* »

Murielle, en s'incluant elle-même : « *On pourrait l'écrire non ?* »

Elsa dessine ensuite une couverture, son bonhomme semble être dans un lit.

Murielle : « *C'est une ado qui va accoucher ?* »

Elsa : « *Non* »

Murielle : « *Ah bé tu m'as dit que c'était pas une maman non plus ?* »

Elsa : « *Non ce n'est pas une maman car les mamans n'ont pas de barrettes* ».

Elsa va ensuite chercher les feutres pour colorier son dessin. De temps en temps, elle accompagne le choix de ses coloris de commentaires : « *Je fais les yeux violets, car quand elle a peur, elle a les yeux violets.* ». Murielle acquiesce : « *Oh oui, on voit bien qu'elle a peur !* »

Murielle toujours attentive à ce que fait Elsa reprend et commente : « *En fait, elle a peur parce que son bébé peut rester bloqué. Mais quelque part, elle a peur de se bloquer aussi. Il faut qu'elle le laisse naître son bébé.* »

Son dessin s'enrichit peu à peu et Elsa commente quelquefois : « *Ca c'est des collants noirs, puis elle aura des gants, je sais pas pourquoi...* ».

Murielle reste dans l'échange à propos du dessin en cours de réalisation : « *Et les cheveux tu les verrais comment ?* ». Elsa répond : « *Noirs !* »

Elle commence alors à les colorier au feutre noir, semble être embêtée, et continue en prenant soin de commencer par délimiter le contour qu'elle remplit ensuite. Elsa s'arrête soudain, avec la main sur sa bouche et lâche un : « *Ohhhhh !* », comme si elle venait de faire une grosse bêtise. Elle explique sa déception : « *Je voulais dessiner la bulle d'une autre couleur, j'ai oublié et en plus, j'ai un peu dépassé....bon c'est pas grave.* » Est-ce le début d'un lâcher prise ?

Puis toujours dans un souci d'être fidèle à ce qu'il faut faire, Elsa demande : « *Quand on se couche, c'est de quelle couleur ? C'est bleu ?* ». Murielle lui explique que l'on peut avoir des draps de la couleur qu'on veut. La réponse ne semble pas la satisfaire car Elsa réitère sa demande : « *C'est bleu ?* ». Elle veut faire, comme en vrai.

Murielle répond alors par une parole interrogatrice : « *T'es déjà allée à l'hôpital ?* »

Elsa : « *Non, jamais, sauf quand je suis née, je sais même pas comment ça se passe. J'ai une copine qui y est allée, elle dit que c'est super. C'est ça oui...* ». Puis en regardant son dessin, elle ajoute : « *Je pense qu'elle a peur d'accoucher et qu'elle a mal* ».

La séance se termine sur l'expression de toute cette problématique qui semble travailler en elle en sous-terrain. On sent bien dans cette séance une petite fille qui n'ose pas exister en tant que sujet. Angoissée par le bien-faire, elle colle au modèle, au beau, au bien-faire. La peur que le bébé reste coincé lui est renvoyée en miroir par Murielle qui lui laisse entendre implicitement qu'elle doit elle-même lâcher prise.

b. Deuxième séance

Pendant que Murielle salue sa maman, Elsa entre dans la pièce, et va sagement prendre un nouveau livre, s'asseoir devant le bureau pour attendre Murielle.

Lorsque Murielle entre à son tour, elle prend le temps de lui demander des nouvelles : « *Alors raconte-nous un peu ta semaine ?* ». Elsa parle de l'école et des exercices réalisés en classe. Encore une fois, sa réponse ne semble pas être le reflet de ce qui l'anime vraiment. Elle nous parle de sa scolarité, pensant certainement répondre à ce qu'on attend d'elle.

Commence alors la lecture du nouvel album choisi par l'enfant. Le thème du livre : la peur des contrôles.

Murielle demande ensuite à Elsa d'aller chercher sa pochette. L'enfant trouve alors son dessin inachevé à propos « *la dame enceinte de 16 ans* ». Elle décide donc de le poursuivre en coloriant la couverture du lit de son personnage. Puis, elle s'arrête, prend un feutre orange et dessine « *la tête du bébé qui sort* ».

Murielle s'exclame alors : « *Ah super, il n'est pas coincé en fait !* »

Elle questionne ensuite : « *Elle est toute seule ? Il n'y a personne qui la rassure ?* »

Elsa réfléchit : « *Non, euh oui, en fait elle était dans une boîte !* »

Jusque-là le dessin d'Elsa se limitait aux personnages mais il n'y avait effectivement aucun contexte alentours. Elsa dessine ensuite le lit du nouveau-né et explique que la maman et son enfant sont tous les deux séparés du monde « *comme s'ils étaient encore dans une boîte* ». Elle exprime en fait la fusion qu'il existe entre une mère et son enfant. Murielle en profite pour expliquer que ça se passe un peu comme ça dans le réel : « *C'est important d'être dans la même bulle, mais après la maman laisse sortir son enfant de la bulle car il est différent d'elle* ». L'enfant dessine une nouvelle bulle autour de la maman et accompagne d'une petite voix enfantine : « *Je veux rester dans le ventre de ma maman* ».

La séance se termine.

On constate dans cette séance le lien qu'Elsa a fait d'une séance à l'autre ; son cheminement de pensée s'est poursuivi permettant une première séparation mère-enfant. Murielle accompagne réellement Elsa dans le déploiement de cette problématique, elle laisse émerger les questions, les reformule et lui fournit des éléments dont elle se saisit pour aller chaque fois un peu plus loin. Sa dernière phrase nous fait penser que cette enfant vit elle-même une difficulté pour envisager la séparation... pourtant indispensable pour s'identifier comme sujet différent des autres.

c. Troisième séance

Elsa entre, Murielle lui demande des nouvelles puis lui fait des propositions quant à la séance : « *Tu veux écrire, jouer, parler, construire, dessiner, inventer, lire... ?* ». Elsa souhaite lire et reprend le livre commencé la fois dernière. Murielle lui demande de rappeler l'histoire déjà commencée, ce qu'elle fait sans problème.

Elsa commence à mieux mettre l'intonation, à faire les liaisons et cherche maintenant d'elle-même, le sens de ce qu'elle lit. De même, elle se corrige quand elle s'aperçoit que ce qu'elle lit ne veut rien dire. La lecture n'est plus pour elle un simple déchiffrement de sons, ça commence à être une mise en histoire.

Suite à cela, Murielle l'invite à écrire en série, ce qu'Elsa accepte volontiers. Murielle propose de commencer avec le mot « un chocolat ».

(o) Un chocolat *(Pendant qu'Elsa écrit Murielle alimente le discours parallèle en privilégiant le sens du mot : « tu le vois ? tu le sens ce chocolat ? il serait comment dans ta tête ? Elle recherche ainsi les évocations personnelles de l'enfant pour que le mot prenne vie en elle)*

(e) Il ai maron *(Murielle lui barre « ai » et lui dicte « est ». Elle ajoute le R manquant sans remarque et poursuit sur l'évocation suivante)*

(o) C'est bon

(e) C'est chaud *(Murielle : « ah ouai, toi tu penses au chocolat au lait!? » Elle lui montre par son intervention qu'elles pensent toutes les deux différemment, lui indiquant par là sa place singulière. Notons qu'Elsa reprend ici la structure proposée par Murielle au pas précédent)*

(o) La mousse *(Murielle : « tu sais sur le chocolat chaud, il y a la mousse au-dessus »)*

(o) elle boit *(Face à l'hésitation d'Elsa par rapport à la forme, Murielle privilégie encore le sens : « tu la vois dans ta tête ? elle est en train de boire ? »)*

(o) des moustaches *(Murielle continue de décrire la scène telle qu'elle la voit pour favoriser l'enrichissement de l'image mentale, et qu'Elsa tente de lâcher prise sur son blocage à propos de la forme du mot).*

(e) Elle a fini *(Elsa commente : « elle a fini son chocolat chaud ». Elle reste ainsi dans une évocation précise mais ne parvient pas vraiment à s'en détacher pour libérer un mouvement de pensée)*

(e) Le baul *(Murielle reprend : « oui tu as raison, ça fait « bol », mais ici c'est le [o] en une seule lettre dans ce mot »)*

(o) La soupe *(Par cette évocation Murielle donne ainsi une autre existence au bol permettant d'ouvrir le champ des évocations. Elsa réfléchit et hésite à chaque lettre, Murielle lui donne les lettres et reste centrée sur le fond : « tu sais le bol de soupe ? »).*

(e) Le fromage *(Elsa ajoute : « parce que dans la soupe je mets du fromage)*

(e) Le jambon

(o) Le repas *(Elsa se bloque et ne sait pas comment commencer le mot. Murielle lui demande : « tu le vois pas dans ta tête ? le rrrrepas ! » l'enfant parvient à l'écrire d'elle-même)*

(o) La famille *(Murielle alimente le discours parallèle : « quand on est tous ensemble autour du repas !)*

(o) Une fête *(L'enfant est silencieuse, Murielle alimente le mouvement de pensée)*

(o) ~~un gâteau~~ *(Murielle propose une autocorrection par la forme pour lui faire trouver « gâteau »)*

(o) Une gomme *(Murielle la guide pour la double consonne)*

(o) une gare

(o) un garage

(o) un gateau

(o) un gâteau

(o) ~~on se n'est~~ *(Pour « on se régale », Murielle barre et ajoute en plaisantant : « ah toi, tu ne te régales pas ! ». Elle lui fait réécrire le mot en la guidant et ajoute : « laisse aller ta main, ne réfléchis pas ! »)*

(o) on se régale

On observe chaque fois que Murielle remet le mot dans un contexte vivant, évocateur afin qu'il ne reste pas vide de sens et extérieur à l'enfant. D'ailleurs, on constate qu'elle propose peu d'autocorrections, préférant le plus souvent donner la bonne forme à l'enfant. Effectivement, Elsa est une fillette vraiment bloquée et angoissée à l'idée de se tromper, bloquant alors tout mouvement de pensée. Ses évocations restent très collées à celles de Murielle, réduite à un contexte précis.

d. Conclusion des séances avec Elsa

Elsa apparaît comme une petite fille bloquée dans la peur de mal faire. Dans sa façon d'être et d'occuper les séances, elle ne libère pas sa propre parole et n'a pas confiance en elle. Elsa manifeste une attitude de « collage » et ne prend pas le risque de vivre ses propres expériences, la séparation étant vécue comme dangereuse. Or, ce n'est qu'en se vivant différents des autres, que

l'on peut se découvrir sujet et faire naître une parole propre. C'est d'ailleurs toute la problématique de la séparation qui est à l'œuvre dans les séances.

Dans les séries, le mouvement de pensée est inhibé par la peur de la faute, entièrement mobilisé par l'agencement des lettres. Pourtant, il est nécessaire que la forme s'accompagne de sens pour que l'écrit devienne activité symbolique. Par le discours parallèle, Murielle vient au secours du geste hésitant, relance le mouvement de pensée pour ne pas laisser l'angoisse s'installer. Prendre le risque de faire des erreurs est nécessaire pour parler, puisque chaque prise de parole constitue une sorte de compromis entre désir de s'exprimer et contrainte d'une langue. Ainsi, chez Elsa, ce rapport à la langue, trop rigide, soumis à cet idéal de perfection, ne permet pas encore une prise de parole singulière.

1.3. *Analyse générale des séances PRL*

Par mes observations c'est d'abord **une réelle écoute** qui ressort des séances PRL. L'orthophoniste est véritablement attentive et disponible à l'enfant : elle le soutient d'un regard positif, elle l'autorise à s'exprimer, à prendre le temps, à tâtonner et encourage ses productions en se positionnant en spectateur intéressé.

En retour, nous constatons que l'enfant se saisit de cet espace d'écoute dans lequel il sait qu'il sera vraiment entendu. A la traditionnelle question « *comment ça va* », Andréa ne se contente pas d'une réponse courte et polie pour acquiescer ; mais il s'exprime vraiment, prend le temps d'aborder des sujets qui le tracassent, ou de raconter des anecdotes de sa vie. On voit bien que cet enfant investit l'espace-temps de la séance pour faire des propositions et laisser émerger des idées qui lui sont propres. C'est le cas par exemple, lorsqu'il souhaite créer un accordéon en papier, ou encore lorsqu'il propose l'écriture en série sur l'empreinte de la maison découpée....

Ainsi, il y a survenue de **thèmes récurrents et certaines problématiques** se déploient. C'est vraiment un espace au sens de Winnicott que nous observons dans le cadre des séances PRL, l'enfant semble vouloir jouer ou rejouer une scène insuffisamment symbolisée pour lui. Nous percevons en effet les préoccupations d'Andréa liées à son déménagement qui le tracasse certainement. C'est d'ailleurs souvent autour du thème de la maison que sa parole prend forme : « la maison-moto », la « maison-chouette ». De la même façon pour Elsa, les questions émergent autour de l'origine de la vie, de la fusion et de la séparation maternelle. Murielle reçoit

cela avec attention en lui laissant l'espace et le temps de symboliser et d'intégrer cette réalité qui les questionne ou les dérange.

C'est toujours dans cet accueil de l'autre que se vivent les séances dont l'enfant devient guide. Il en choisit le contenu et le médiateur pour s'exprimer, lequel doit toujours s'envisager comme **un échange réel entre deux individus, libres de donner leur avis**. Le thérapeute n'est pas seulement celui qui accepte tout de l'enfant. Certes, il cherche à ce qu'il mette en scène et symbolise ses désirs, mais il n'est pas absent pour autant. Par exemple, lorsqu'Andréa propose de dessiner une rosace, Murielle n'hésite pas, d'une part à se dégager du domaine scolaire explicitement (« *on peut faire autre chose que ce que dit la maîtresse* »), d'autre part à proposer elle-même un médiateur dont elle a l'idée à ce moment-là (la peinture à doigts). C'est vraiment une recherche d'expérience partagée et d'une inclusion de l'autre.

En ce sens, on voit bien qu'il s'agit d'un échange authentique de sujet à sujet, par lequel va s'enrichir la relation. L'orthophoniste n'est pas en toute puissance sur l'enfant, tout comme ce dernier ne l'est pas sur l'orthophoniste.

D'autre part, nous observons que tout se déroule dans **l'instant présent**, dans l'inattendu. C'est à partir de ce que l'enfant amène, de ce qui l'anime que l'orthophoniste rebondit sur ses idées, ses préoccupations, ses dires, ses fautes, ses envies. La parole de Murielle interroge : elle renvoie à l'enfant lui-même ses propres interrogations et joue **un rôle de miroir** en reformulant ce qu'il exprime. C'est visible par exemple lorsqu'Elsa dessine. Murielle la regarde, tente de comprendre le sens de ce qu'elle symbolise et à partir de ce que l'enfant lui explique, elle reformule à haute voix pour que les mots fassent écho en elle. Il existe un réel dialogue autour du dessin de l'enfant. Pour autant, elle ne perd pas de vue le langage écrit, lieu du symptôme de cet enfant.

C'est souvent **à petits pas que les mots écrits s'introduisent** d'ailleurs. Souvent, Murielle propose d'écrire à côté de chaque élément du dessin, ce qui est symbolisé ; ou bien lui demande d'en raconter l'histoire qu'elle écrit elle-même au dos de la feuille, ou encore propose à l'enfant de trouver un titre à son dessin. C'est déjà pour l'enfant une façon d'accepter le langage écrit. Il met en mots ce qu'il a voulu représenter, et l'écriture de son histoire permet **d'en laisser une trace de lui-même**. L'utilité réelle du langage écrit se révèle alors à l'enfant qui y trouve un nouveau moyen d'exprimer quelque chose de lui-même.

De la même façon, dans l'écriture en série, l'orthophoniste privilégie souvent **le fond du message à sa forme écrite**. C'est avant tout un mouvement de pensée partagé qui est recherché, une expérience vécue à deux. Selon l'enfant et le moment, elle adapte sa manière de lui venir en aide.

Pour ne pas bloquer les associations, Murielle n'hésite pas quelquefois à donner la bonne forme et à entretenir un discours parallèle centré sur les diverses évocations portées par les mots. On observe également un échange étayé sur l'imagerie mentale de l'enfant : « *et toi, tu le vois comment dans ta tête ?* », « *tu n'en vois qu'une quand tu pleures ? tu vois un bouquet de roses ?* ». Le fait de lui demander le contenu de ses évocations permet à l'enfant d'investir les mots de manière personnelle, de comprendre la liberté qu'il a à les manipuler mentalement. Sa place de sujet est là encore centrale.

Quand elle sent l'enfant réceptif, Murielle le guide dans **l'orthographe en favorisant la mise en liens des mots entre eux**. Par l'autocorrection, c'est l'axe paradigmatique qui est sollicité faisant parfois intervenir des notions dérivationnelles. Ainsi, elle accompagne le sujet afin que ce soit lui qui trouve du sens à la forme qu'il ne maîtrisait pas. Tout se passe de manière implicite, mais il importe que ce soit l'enfant qui fasse le lien pour que celui-ci se solidifie. Petit à petit, le triptyque son-sens-forme se met en place et Murielle se saisit de chaque occasion pour le renforcer. C'est le cas lorsqu'en fin de série, elle revient sur les formes « dégout » et « des goûts » qu'elle rattache aux sens respectifs. L'enfant prend alors conscience de ces trois composantes du mot écrit.

Dans le travail en série, **le discours parallèle** est incontournable pour rester dans cet échange, pour enrichir ses propres évocations et partager celles de son partenaire. Il permet de se laisser porter et surprendre par ses propres mouvements de pensée et d'ouvrir un espace dans lequel les mots reprennent vie. La technique des associations met l'accent sur cette expérience partagée entre deux subjectivités. L'importance de la présence psychique du thérapeute joue un rôle central là aussi. Rappelons par exemple, le moment où Murielle décroche le téléphone. On voit de suite, Andréa perdre le cheminement de pensée partagé et refaire l'erreur sur la segmentation « la rmoire ».

2. Séances sous l'éclairage de la Gestion Mentale

2.1. *Premier cas : Laura*

2.1.1. **Présentation du sujet**

Laura est une petite fille âgée de 9 ans, actuellement en classe de CM1. Suivie en orthophonie depuis le CP, cela fait maintenant un an qu'elle consulte Joëlle M., praticienne en gestion mentale.

La plainte initiale est la suivante : Laura « ne se concentre pas » et présente des insuffisances de compréhension : beaucoup d'éléments scolaires ne font pas sens pour elle.

Joëlle M. présente la fillette comme une enfant volontaire qui souhaite réellement comprendre. Jusqu'à présent, les séances se sont articulées autour du geste d'attention et sur la structuration de l'espace. Les progrès ont été longs mais de l'amélioration a été constatée par les parents et l'enseignante de la jeune fille.

Le jour de nos observations, la fillette se présente comme étant un peu réservée et intimidée par ma présence.

2.1.2. Observation de la séance

La séance débute par ce que Joëlle appelle « l'état des lieux » de leur dernière rencontre. Cela consiste pour Laura à revivre mentalement le contenu de la séance précédente, soit une sorte de bilan de la dernière séance, en évocation. La fillette dit ne se souvenir de rien, Joëlle reprend brièvement avec elle le fait qu'il s'agissait d'un travail sur les participes passés. La praticienne vérifie : « *as-tu eu besoin de t'en servir depuis notre dernière rencontre ?* », l'enfant répond négativement. Sans réactivation ni situation de réemploi, cela pourrait alors expliquer une certaine part de l'oubli.

Laura a aujourd'hui amené son cahier de français dont elle voudrait faire la révision. Elle vient donc avec un objectif bien précis. C'est à partir de ce dernier que Joëlle propose de reprendre avec la fillette la notion de déterminant, thème de sa dernière leçon.

L'entrée en matière s'effectue **à partir des évocations de l'enfant**. Joëlle demande alors : « *Pour toi, qu'est-ce que c'est un déterminant ? Qu'est-ce qu'il y a dans ta tête ?* ». L'enfant ne dit rien, le mot n'est apparemment pas évocateur.

Par une démarche inductive, Joëlle poursuit la séance, et sans donner la réponse, donne un exemple de phrase qu'elle note au tableau. Il est important en gestion mentale, afin de respecter au mieux le fonctionnement de l'individu, de toujours **proposer une perception auditive et une perception visuelle de manière bien différenciée**. Il lui appartient ensuite de récupérer l'information là où ça lui convient le mieux. L'exemple proposé par la praticienne est le suivant : « Le soleil brille ».

- Joëlle : « *Qu'est-ce que tu reconnais dans cette phrase ? Est-ce que tu vois un déterminant ?* ».

L'enfant réfléchit et finit par identifier le verbe. Elle ne parle cependant ni de nom ni de déterminant.

La praticienne souhaitant lui faire **trouver la réponse par elle-même**, lui donne un autre exemple, faisant cette fois-ci référence au vécu propre de l'enfant.

- Joëlle : « *Tu veux bien me parler de ta chambre ? De quelle couleur est-elle ?* »
- Laura : « *Grise et rose.* »
- Joëlle : « *Tu vois je dis TA chambre, à toi. Ici je parle de MON bureau. Avant cette pièce c'était LA chambre de ma fille. Tu es d'accord, c'est le même mot « chambre », mais si je veux préciser, je détermine cette chambre différemment. Le petit mot qui vient préciser un nom c'est le déterminant* ».

Joëlle revient ensuite sur son exemple à propos du soleil et indique à la fillette où se situent le nom et le déterminant. Elle lui propose ensuite d'essayer de revoir en tête ce qu'elle a fait à l'école sur les déterminants. La praticienne accompagne l'enfant pour qu'elle fasse **elle-même des liens** entre ce qu'elles font en séance et ce que Laura a déjà étudié en classe à ce propos. Cette démarche est très importante pour une compréhension réelle et non morcelée permettant à la notion étudiée de faire sens. Comprendre c'est d'abord se traduire mentalement les choses, puis effectuer une comparaison entre les évocations ainsi formées et la perception...ce que propose Joëlle.

La praticienne demande ensuite à l'enfant d'inventer une phrase et elle la lui écrit. La fillette propose : « *Je suis allée à l'école* ». A partir de l'exemple donné par l'enfant elle-même, il est demandé à Laura de souligner le verbe et le nom. Joëlle poursuit :

- *Le nom il est tout seul ou accompagné d'un petit mot?*

L'enfant pointe alors le déterminant, Joëlle, bienveillante la félicite : « *tu vois, tu as trouvé ! Est-ce que ça te dit quelque chose maintenant le, la, les ?* ». Laura réfléchit et acquiesce. La praticienne prend alors plusieurs stylos qu'elle déverse sur la table et propose l'exemple suivant : « *tu vois je peux dire que je prends LE stylo noir, ou bien que je prends UN stylo vert, car j'ai le choix entre deux sur la table. Est-ce qu'il y a autre chose qui te revient ?* ». L'enfant trouve d'elle-même : « *un et des* ». Joëlle la félicite encore : « *Tu vois tu l'as dans ta tête !* ». Elle demande ensuite : « *Comme tu me les as dit, tu es d'accord que je les note au tableau ?* ».

C'est ensuite la notion de déterminant féminin ou masculin qui est abordée. La démarche de Joëlle consiste chaque fois à partir de ce que l'enfant sait déjà, et dans le cas échéant elle propose un exemple très concret qui lui permet d'arriver d'elle-même à la bonne réponse. Pour cela Joëlle accompagne beaucoup le raisonnement de la fillette par petites questions.

- Joëlle : « *Pourquoi parfois c'est "le" et parfois c'est "la" ? Pourquoi je ne peux pas dire "le" table ?* »

- Laura (avec bon sens) : « *car le table, ça n'existe pas* ».
- Joëlle : « *Oui tu as raison, par exemple, on dit la fille et le garçon, il y a du masculin et du féminin* ».

Joëlle procède de la même manière pour lui faire découvrir, ou plutôt redécouvrir la notion de déterminants pluriels.

C'est encore à partir d'exemples qu'elle permet à la fillette d'évoquer les articles démonstratifs, puis les articles possessifs. Au fur et à mesure de leur cheminement commun la praticienne inscrit tous les déterminants trouvés par l'enfant au tableau en les rangeant par catégorie.

Quand tous les déterminants sont abordés, Joëlle demande à l'enfant si le classement réalisé ensemble l'aiderait. Elle lui propose de comparer le tableau des déterminants fait ensemble avec celui de la leçon.

- Joëlle : « *Lequel t'aiderait le plus ? Est-ce que tu voudrais en inventer toi-même ?* ».

L'enfant choisit alors la présentation qui fait le plus sens, à savoir celui réalisé avec la praticienne, et le recopie. Le but est véritablement de **trouver une forme qui lui convienne**, car rappelons-le certains individus sont plus dans la linéarité, d'autres plus dans la spatialité. La présentation qui va être chargée de sens pour l'un, ne le sera pas forcément pour l'autre. A partir de là, il est essentiel de **ne pas imposer notre propre mode de fonctionnement** mais de pouvoir proposer une présentation qui se rapproche le plus du fonctionnement de l'autre. Pour cela, avoir son avis et le laisser choisir ce qui lui convient est essentiel, maximisant alors les possibilités d'appropriation de l'information.

Ensemble Laura et Joëlle s'interrogent sur ce que va demander l'institutrice le jour du contrôle de connaissance. Cette **anticipation** est très importante et permet la création d'un imaginaire d'avenir fort utile lors de la mobilisation des informations le jour du contrôle.

Joëlle propose ensuite une fiche dans laquelle des phrases sont inscrites dans des cases. L'enfant choisit une couleur et doit entourer tous les déterminants repérés. Le tableau des déterminants qu'elle vient de recopier lui est laissé à côté afin de pouvoir s'y référer en cas de besoin. Joëlle s'assure auprès d'elle :

- *C'est difficile pour toi ? Je vois que tu regardes encore le tableau, comment tu pourrais faire pour mettre tous les déterminants dans ta tête ? Moi par exemple, je me les répétais en chanson.*

L'enfant réfléchit mais n'a pas trop d'idée. En proposant sa propre façon de penser, Joëlle lui donne une idée dont elle peut se saisir, mais lui indique aussi qu'elle est un sujet à part entière, pouvant avoir sa propre stratégie.

Joëlle poursuit et souhaite réaborder la différence entre articles définis et indéfinis. Elle lui demande, dans son cahier de voir ce qu'elle en comprend. Laura les pointe dans son tableau sans erreur.

Les articles contractés sont ensuite présentés à partir d'exemples desquels Laura peut ensuite extraire le sens. Joëlle illustre ainsi: «*Je peux dire je vais à l'école, mais pas je vais à le cinéma*». Cela fait de suite sens pour l'enfant qui corrige immédiatement la formulation. Joëlle prend soin de faire le lien avec ce qu'il y a de noté dans son cahier. Elle lui demande ensuite d'évoquer d'autres articles qui se contractent, et les ajoute progressivement au tableau constitué.

La praticienne demande ensuite à Laura d'évoquer tous les déterminants sans regarder le tableau. En effet, cacher la perception permet de faciliter les évocations ; et selon Antoine de la Garanderie, il n'y a pas de mémorisation possible sans geste d'attention.

La séance a pris appui sur des exemples assez concrets afin que Laura se réapproprie la notion de déterminants. A présent, c'est un pas vers l'abstraction que Joëlle essaie d'accompagner, en demandant à la fillette d'élaborer une définition du déterminant.

- Joëlle : *Comment tu définirais le déterminant ? Qu'est-ce que tu me dis pour que je le trouve si je ne connais pas ce que c'est ?*

En guidant la pensée de Laura par des questions et des contre-exemples, la praticienne l'amène peu à peu à généraliser la notion. Cela permet à l'enfant de constituer du paramètre 2 dans ses évocations car il s'agit d'une définition, soit d'une formulation plus abstraite et plus générale. Rappelons que le paramètre 2, celui des codes, est essentiel à développer pour les apprentissages scolaires.

Un exercice d'application est enfin proposé pour terminer la séance. Trois phrases sont données à Laura, qui doit les compléter par des déterminants appropriés.

Au sein de cette séance, on voit donc la façon dont Joëlle a accompagné les gestes de compréhension et de mémorisation.

2.2. Deuxième cas : Marion

2.2.1. Présentation du sujet

Marion est une jeune fille de 12 ans, actuellement en classe de 6^{ème}, diagnostiquée dyslexique. Egalement suivie par une orthophoniste, elle consulte en Gestion Mentale pour des «*difficultés de concentration*» dit-elle.

La praticienne décrit une enfant débordant d'imagination, laquelle l'empêche souvent de canaliser sa pensée sur un objectif donné. En d'autres termes, son geste d'attention devient inefficace, en raison de la force de son geste d'imagination créatrice qui l'amène à tout déformer.

2.2.2. Observation de la séance

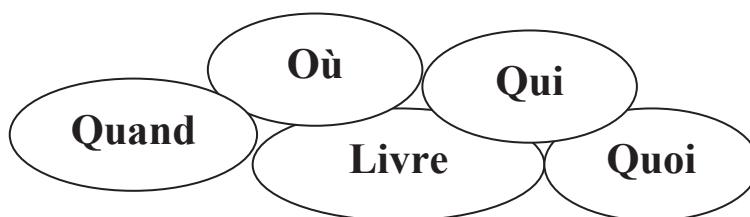
La séance débute par **un état des lieux** : pendant quelques secondes, Marion fait revenir dans sa tête l'essentiel de la séance précédente. Cela permet à la fois de faire le lien d'une séance à l'autre, et de consolider les connaissances.

La praticienne avait initialement prévu de travailler sur l'évocation d'un texte lu, en le traduisant en dessin. Cependant, elle s'aperçoit que Marion a apporté un livre, et lui demande alors si elle souhaite en discuter pendant la séance. La jeune fille parle alors de son histoire, elle avoue avoir quelques difficultés à comprendre certains passages et reconnaît savoir par cœur toutes les répliques du film qui y est associée.

Joëlle accueille ce que lui livre Marion et en profite pour essayer de lui faire préciser le type d'évocations qu'elle a fabriquées pendant sa lecture. Ce mouvement introspectif permet à la jeune fille de prendre conscience de ce qu'il y a dans sa tête et de le verbaliser. On observe que ce sont essentiellement des évocations visuelles :

- Marion : *Quand je lis le livre, je revois dans ma tête les images du film.*
- Joëlle : *Et comment fais-tu lorsqu'il y a des passages du livre qui n'existent pas dans le film ?*
- Marion : *Et bien je prends deux images du film et parfois j'en crée une au milieu.*

Joëlle décide alors de mener la séance à partir du livre de la jeune fille, en travaillant sur la façon dont elle met les choses dans sa tête quand elle lit. Elle lui demande de raconter le début de l'histoire jusqu'au passage mal compris. Marion est très prolixe, très expressive, son discours est très vivant incluant gestes, onomatopées, expressions faciales, intonations riches. Joëlle l'écoute attentivement et tente de synthétiser sa pensée par le schéma suivant :



- Joëlle : *Si je comprends bien, tu es donc en train de répondre aux questions où, quand, qui et quoi ?*

Marion réfléchit un instant et acquiesce, ce que la praticienne lui renvoie.

Joëlle lui propose ensuite de reprendre ensemble le passage du livre dont Marion ne saisit pas le sens. Elle **lui laisse le choix** : « *Tu préfères lire toi ou tu préfères que je lise moi ?* ». Sur demande de l'enfant, Joëlle commence la lecture. A la première phrase, Marion dit ne pas comprendre. Joëlle poursuit et s'assure des évocations au fur et à mesure : « *c'est bon, tu l'as dans ta tête cette phrase ?* ». **Petit bout par petit bout, la compréhension du texte se construit.** Pour cela, Joëlle reprend les phrases, lui demande d'évoquer, lui pose des questions sur les lieux, lui demande d'anticiper la suite et essaie d'assurer les liens permettant à Marion d'évoquer le texte comme un tout cohérent.

La praticienne apporte aussi des explications et cherche à comprendre pourquoi certaines phrases n'ont pas de sens pour Marion. Ainsi, Joëlle repère que **certaines évocations de paramètres 1 en première personne gênent la compréhension.** En effet, la jeune fille évoque l'histoire de façon très concrète en s'impliquant elle-même dans les évocations (*projet de sens de première personne*). Ses images mentales ne sont pas en rapport avec ce qui est réellement dit dans le texte, d'où la naissance de certaines incohérences.

L'accompagnement du geste de compréhension se poursuit à petit pas. Joëlle découvre avec Marion les phrases qui gênent la compréhension de la jeune fille : ce sont souvent celles supposant une condition, celles étant moins concrètes ou incluant un pronom dont le référent n'a pas été identifié par l'enfant.

Elle poursuit donc la lecture, reprend le vocabulaire et l'aide à faire des liens entre les différentes phrases. Souvent, Joëlle s'arrête et demande à Marion ce qu'elle en a compris. Le geste de compréhension est ici travaillé, réclamant sans cesse **une comparaison** entre la perception auditive et visuelle fournie par Joëlle, et les évocations formées par Marion.

Joëlle **verbalise ce qu'elle observe** du fonctionnement de Marion : « *Ce qui semble t'embêter ce sont les phrases que tu ne peux pas mettre en images dans ta tête.* » Elle aborde par exemple la notion de condition exprimée par « si » que l'enfant n'avait pas compris comme tel. Elle lui demande ensuite :

- Joëlle : *Comment tu pourrais le mettre dans ta tête pour comprendre que c'est une condition et que ce n'est pas sûr. Est-ce que ça t'aiderait de faire une parenthèse dans ta tête, et de te dire que tu la refermes ?*
- Marion : *Oui, ou alors un « ting !!!!! » , tu sais avec une bulle qui s'allume comme dans les bandes dessinées.*

Son évocation est visiblement pleine de sens pour elle, Joëlle l'accueille volontiers. Marion décrit ici une évocation à la fois visuelle, auditive et empreinte d'une certaine mobilité.

La praticienne relit une phrase difficile et demande à Marion de l'expliquer. L'enfant s'exprime avec beaucoup de spontanéité, elle apporte beaucoup de commentaires, de jugements sur les personnages et sur l'histoire. De même, elle ajoute beaucoup de gestuelle et de mimes en tout genre à son expression très vivace. Joëlle l'écoute attentivement mais n'hésite pas à la ramener dans le texte afin de **canaliser son geste d'imagination** et lui permettre **de s'habituer à vérifier que ses évocations correspondent bien au texte**. Elle souligne aussi avec gentillesse le potentiel de Marion à jouer du théâtre.

La praticienne demande ensuite à l'enfant de faire revenir en tête tout ce qui a été lu pendant la séance. En référence au film déjà visualisé par la jeune fille, elle lui demande de raconter ce qu'il va se passer de suite après l'épisode lu. Ainsi, c'est à la fois, une tentative d'**anticipation**, ce qui permet une lecture harmonieuse, et à la fois un essai de cadrer la jeune fille **dans le temps présent**, pour ne pas laisser son esprit divaguer trop loin.

La séance se termine par une fiche qui synthétise les points essentiels :

- Ce que j'ai fait, vu, entendu
- Ce que j'ai découvert

La fiche est remplie avec l'accompagnement de la praticienne. Pour Marion, ce qu'elle a découvert s'exprime de la façon suivante : *« je mets facilement les personnes, les lieux, les moments et les actions dans ma tête. Les phrases sont difficiles quand il y des conditions (si), ou des petits mots comme « en ».*

Ces éléments-là permettent à l'enfant de faire le point sur la séance effectuée et ils seront travaillés ultérieurement avec l'accompagnatrice en gestion mentale.

2.3. *Troisième cas : Flora*

2.3.1. **Présentation du sujet**

Flora est une jeune fille de 14 ans, actuellement scolarisée en classe de seconde. Elle consulte en gestion pour des difficultés d'organisation.

La praticienne repère chez cette adolescente une pensée fulgurante qui rappelle le fonctionnement d'enfants à intelligence précoce. Joëlle l'accompagne donc pour qu'elle apprenne à ralentir, pauser, organiser le désordre apparent de ses idées qui la dépassent.

2.3.2. **Observation de la séance**

Flora entre dans le bureau et Joëlle lui propose de faire revenir en tête le contenu de la séance précédente. Il s'agit de l'état des lieux que la praticienne tente de faciliter en donnant des indices. C'était le geste de compréhension qui avait été travaillé la fois dernière, mettant en lumière chez Flora une remarquable souplesse de pensée.

Joëlle prend ensuite le temps de recueillir auprès de la jeune fille son ressenti vis-à-vis de ses éventuels progrès.

- Joëlle : « *As-tu observé que tu faisais certaines choses plus facilement à l'école ?* »
- Flora : « *Oui* ».
- Joëlle : « *Quoi par exemple ? Est-ce que c'est pendant les cours que ça va mieux ? Ou bien dans ta manière à toi de travailler après ?* »
- Flora : « *J'ai l'impression que ça change ma manière de travailler pendant les cours et aussi après.* »
- Joëlle : « *D'accord. Est-ce que tu pourrais me l'expliquer un petit peu plus ? Si je te le fais expliquer c'est parce qu'en expliquant, ça s'imprimera mieux dans ta tête.* »
- Flora : « *Maintenant j'arrive à comprendre mes leçons. Normalement, c'était en faisant mes exercices que je comprenais ma leçon. Maintenant, j'arrive aussi à faire l'inverse.* »
- Joëlle : « *Donc si je comprends bien, tu sens que tu peux aller aussi bien vers la leçon elle-même que vers l'exercice. Les deux sont bien liés dans ta tête et ont le même sens. C'est ça ?* »
- Flora acquiesce.
- Joëlle reprend : « *Et est-ce que chez toi ça a changé quelque chose ?* »

- Flora : « *Disons que maintenant je suis capable de faire les exercices sans avoir relu ma leçon. J'arrive à me souvenir des formules. Alors qu'avant je travaillais avec la formule sous les yeux.* »
- Joëlle : « *D'accord, donc tu peux te détacher de la formule, tu peux l'évoquer dans ta tête ?* »
- Flora : « *Oui, j'ai aussi remarqué que j'arrivais à mieux m'organiser en dissertation de français. J'ai eu une bonne note et j'étais très fière.* »

On repère dans ce dialogue pédagogique, la façon dont Joëlle questionne et accueille la conscience de l'adolescente vis-à-vis de ses moyens d'apprendre. La jeune fille réussit admirablement bien à percevoir et décrire les changements de sa manière de fonctionner. Joëlle l'écoute attentivement et prend soin de reformuler ce que lui livre Flora pour en renforcer la prise de conscience. Ce que la jeune fille explique à propos des exercices d'application est très important ; en effet, elle doit pouvoir faire le lien entre la leçon et les applications et aller de l'un à l'autre, lui offrant une plus grande liberté de pensée. Dans le cas contraire, la compréhension ne serait pas complète et risquerait de rendre Flora victime des exercices.

- Joëlle reprend : « *Penses-tu que tu as encore besoin que l'on travaille ensemble ?* »
- Flora : « *Oui, je pense que j'ai encore besoin de travailler certaines choses car je n'arrive pas du tout à faire les compositions d'histoire.* »

C'est sur ce nouveau projet proposé par l'adolescente que Joëlle accepte d'articuler la séance. La jeune fille décrit d'elle-même et avec précision le plan réclamé par son professeur d'histoire pour écrire les compositions. Elle se plaint malgré tout de ne pas réussir à organiser ses connaissances de la façon demandée.

Joëlle lui propose alors d'essayer ensemble de comprendre ce que le professeur en question demande. Pour cela, la praticienne propose à Flora d'écrire sur une feuille le détail du plan qu'elle vient d'énoncer : « *Tu sembles avoir drôlement bien en tête le trame que ta professeur te réclame. On va voir ensemble si ça ne correspond pas finalement à des choses toutes simples.* »

La jeune fille accepte de tout mettre par écrit, n'hésitant pas en cas de besoin à faire appel à la praticienne pour s'assurer de l'orthographe de certains mots. Flora termine et conclut d'elle-même : « *Je n'arrive pas à le faire mais je sais que j'ai tout en tête* ». Joëlle souligne alors ses belles capacités : « *c'est déjà magnifique, tu sais ce n'est pas si simple de tout avoir en tête quand on ne comprend pas vraiment.* »

A la lecture du plan, la praticienne comprend alors ce qui gêne la jeune fille et le lui explique. Effectivement ce que demande le professeur est bien trop formel et rigide par rapport à la souplesse de pensée de l'adolescente. Flora connaît le contenu de sa leçon dans les moindres détails, elle fait preuve d'une mémoire extraordinairement fine. En revanche, elle ne parvient pas à adapter ses connaissances à l'organisation très inflexible qui lui est imposée.

Nous constatons ici combien une inadéquation entre le fonctionnement de pensée du professeur et celui de l'élève peut être source de difficultés. La jeune fille exprime sa crainte du hors-sujet bloquant toute initiative de sa part quand bien même elle possède les connaissances. Joëlle prend soin de le lui faire comprendre, en soulignant ses performances mnésiques et en lui indiquant que la difficulté se situe pour elle dans l'organisation des informations. Il s'agit cependant pour la praticienne en gestion mentale, d'aider Flora à trouver un compromis pour s'adapter au mieux à ce qui lui est demandé.

Flora donne beaucoup de détails sur la situation et la façon dont elle le vit. On repère chez elle que tout va trop vite dans sa tête et la chamboule en fait.

La praticienne lui propose une façon de fonctionner pour que la jeune fille puisse organiser ses idées selon le plan imposé. En situation de composition, elle l'invite alors à mettre toutes ses idées sur papier sous forme de schéma heuristique. Dans un deuxième temps seulement, Flora est invitée, en relisant ses propres notes, à trouver des liens lui permettant de repérer son propre plan, sa propre organisation. Il s'agit ensuite d'essayer de formuler ce plan en cherchant un problème à régler, cela lui permettra alors de problématiser sa leçon comme il lui est demandé.

Ensemble, elles mettent en application ce fonctionnement en reprenant le thème de la dernière leçon d'histoire sur l'Eglise au Moyen - Âge. Elles cherchent alors à dégager une problématique. Flora fait une proposition très correcte, extraite de l'objectif de la leçon. Joëlle tente de lui montrer qu'il existe plusieurs problématiques valables pour une même leçon, généralisant ainsi sa pensée. En revanche, elle attire son attention sur le fait que l'objectif de la leçon est peut-être facilitateur pour dégager la problématique attendue par son professeur. Sur une feuille à part, Flora se le note pour s'en souvenir et choisit de l'inscrire sous une forme qui lui parle : « *objectif = problématique* ».

La gestion mentale permet d'apprendre à travailler dans la tête, à savoir s'y prendre. Le but avec Flora est ici de lui permettre de répondre aux attentes scolaires, en respectant sa propre façon de pensée, sans quoi celle-ci se bloque. La praticienne lui assure sa liberté de penser dans l'ordre qu'elle veut et de la façon qui lui convient le mieux.

- Joëlle : « *Dans ta tête, il faut que tu fasses l'ordre qui a du sens pour toi. Dans ta tête, tu n'es pas obligée de suivre l'organisation des connaissances que ton professeur te propose. Tu peux suivre la chronologie que tu veux. Récupère ta liberté de penser* ».

Flora essaie de formuler une introduction qui réponde aux attentes de son professeur sur la leçon des Grandes Découvertes. Sa pensée débordante afflue de détails et de connaissances dans lesquels elle semble s'y perdre, une idée en appelant immédiatement une autre. Joëlle l'aide à repérer dans ce qu'elle exprime chacun des points qui correspondent au plan réclamé (amorce, contexte spatial, contexte temporel, etc...).

Elle l'accompagne ensuite à en dégager une nouvelle problématique. Elle la laisse réfléchir et lui donne des indices dont la jeune fille réussit à se saisir pour avancer dans son organisation de pensée. Joëlle lui renvoie en miroir ce qu'elle exprime, à la fois en perception auditive (en reformulant oralement) et en perception visuelle (en écrivant au tableau). Le but est toujours de respecter le fonctionnement de l'Autre, en lui offrant plusieurs possibilités dans lesquelles le sujet-lui-même va pouvoir trouver du sens.

Joëlle repère dans le discours de Flora une difficulté à identifier ce que recouvre le terme de cause. En rapport avec sa leçon, elle lui propose alors une nouvelle formulation : « *Au lieu de dire le mot « cause », est-ce que tu peux te demander pourquoi, ou chercher les raisons ?* ». Ainsi, elle cherche une façon d'accompagner l'adolescente pour qu'elle y trouve du sens. « *Est-ce que tu le comprends mieux comme ça ?* ». Flora acquiesce. Une fois de plus, chacun est sujet unique, fonctionnant d'une manière singulière, il s'agit de trouver ce qui nous convient le mieux.

Au sein de la séance, la jeune fille exprime une certaine confusion entre la période des grandes découvertes et celle des Lumières.

- Joëlle en profite pour que la jeune fille comprenne le lien qu'elle a fait : « *Ah oui ? Pourquoi tu fais le lien entre ces deux périodes ?* ».
- Flora exprime alors : « *Et bien car pour moi c'est pareil, dans les deux cas ils ont la même attitude, ils cherchent à remettre en question les pensées d'avant !* »

Nous repérons-là un projet de sens de composant qui est à l'œuvre : elle repère très rapidement ce qui se ressemble. Joëlle prend soin de le lui indiquer afin qu'elle puisse prendre connaissance de son fonctionnement cognitif.

Après avoir cheminé ensemble, la praticienne reprend : « *Est-ce que tu vois comment nous avons fait pour répondre aux attentes de ton professeur et organiser les connaissances ?* ». Flora prend alors de temps de verbaliser explicitement la procédure qu'elles ont mis en place, ensemble. Elle

est obligée de faire un tri personnel avant de pouvoir faire celui imposé par son professeur pour qu'elle puisse y trouver du sens.

En effet, établir le plan d'une rédaction avant de l'écrire, n'est pas donné à tout le monde, cela est permis si nous avons une pensée globale. Or, c'est une pensée auditive et linéaire que nous repérons chez cette jeune fille, puisque sa pensée se clarifie en s'exprimant :

- Flora : « *Tant que je n'ai pas rédigé, je ne peux pas savoir ce que je vais écrire* ».
- Joëlle reprend : « *C'est la même chose quand tu parles ? C'est au fur et à mesure que tu t'exprimes que ça se clarifie dans ta tête ?* »

Elle reçoit l'acquiescement de Flora qui s'empresse d'ajouter des détails.

Pour Flora, il lui est donc nécessaire de laisser s'exprimer sa pensée avant de pouvoir l'organiser. On comprend bien comment le plan de son professeur, utilisé comme « *mode d'emploi* » bloque sa pensée.

Cependant la jeune fille se plaint d'avoir trop de détails en tête pour réussir à tous les noter sur le papier. Joëlle propose : « *Mais au lieu de mettre les détails, essaie de faire revenir que les grands titres de tes idées. Tu as une pensée qui réussit à garder beaucoup de choses à disposition, il te suffit donc de marquer les têtes de titres et de les explorer ensuite* ». La praticienne illustre sa proposition de la façon suivante : « *Tu sais, ce serait un peu comme des grandes fenêtres d'ordinateur, si tu les ouvres, elles contiennent tous les détails, mais pour organiser les idées, on n'a pas besoin de les ouvrir de suite, tu es d'accord ?* ». Flora accepte l'idée, et en fait l'application à partir d'une leçon, dont elle évoque les idées directrices. Joëlle les note au tableau.

La séance termine, Joëlle indique à la jeune fille que le plan réclamé par son professeur n'est que le résultat d'un cheminement de pensée. Elle questionne alors :

- Joëlle : « *Est-ce que ça t'aide de penser que ton professeur te donne le produit fini mais pas ce que tu as à faire dans ta tête ? Ca peut t'aider si je te dis ça ?* ».
- Flora conclut : « *Oui, parce que ça veut dire que je peux faire mon explosion de pensée, puis je la réduis aux grandes lignes, je fais dans mon ordre et ensuite je lui donne ce qu'elle veut* ».

2.4. Analyse générale des séances en Gestion Mentale

D'après nos observations, nous constatons que le déroulement des séances s'articule **à partir de l'enfant lui-même**. Le point de départ en gestion mentale est toujours identique: les évocations du sujet. Par « *l'état des lieux* », il s'agit d'abord de revivre mentalement la séance précédente. Le

but ici n'est pas de vérifier les connaissances, on voit bien chaque fois que la praticienne se garde de tout commentaire. Cette **pause évocative** est très importante, c'est une activité de pleine conscience intérieure qui permet en fait de faire le lien d'une séance à l'autre et de stabiliser les acquis.

Avec Laura, la notion de déterminant a été abordée **à partir de ses propres évocations**. Cela consiste en fait à faire verbaliser ou imaginer à la personne ce que représente pour elle la notion en question : c'est un regard posé « *en soi* » pour voir ce qu'il reste « *dans la tête* ». En ce sens, le sujet n'est **pas passif**, il est amené à aller chercher en lui des informations, à se questionner et à expliciter le contenu de ses évocations. Ainsi, l'enfant prend conscience qu'il n'a pas une tête vide, il lui reste généralement quelque chose de ce qu'il a appris : un exemple, un mot de vocabulaire, une règle d'application, un exercice, le souvenir d'un moment de classe, de devoirs réalisés.... C'est donc à partir de ce que lui-même a compris et retenu que se déploie la suite de la séance.

La démarche adoptée peut ensuite être inductive ou **déductive selon les préférences du sujet**. Avec Laura, nous observons que c'est par l'induction que Joelle accompagne la jeune fille : elle part en effet d'exemples très concrets, recherchant l'appui en paramètre 1, afin que la notion refasse sens pour l'enfant. Elle propose d'illustrer ses propos à partir de la propre chambre de celle-ci, à partir d'une phrase inventée par la fillette, à partir de stylos épars devant ses yeux... C'est réellement en se positionnant au plus près du sujet et de son fonctionnement propre que Joelle permet à l'enfant de **trouver du sens et d'élaborer des liens** entre les notions elles-mêmes, entre les notions et le cours, entre les notions et sa propre vie, pour en venir à généraliser. Le **paramètre 3** a donc été fortement sollicité pour permettre cette mise en liens. De la même façon dans la séance observée auprès de Marion, on voit bien que la praticienne accompagne les mises en lien de la jeune fille, par des petites questions qui relancent le raisonnement : c'est le dialogue pédagogique.

La réappropriation des connaissances est donc permise car la séance s'étaye **à partir du cheminement de l'enfant**. Ce sont ses questions, ses évocations, ses remarques qui alimentent la progression de la séance. Nous pouvons aussi parler d'une construction graduelle et accompagnée : Laura voyait par exemple s'inscrire au tableau, l'enrichissement progressif de tous les déterminants qu'elle avait trouvés. Flora comprenait petit à petit la façon dont elle fonctionnait, et le décrivait d'ailleurs très bien. Quant à Marion, elle voyait le fil de sa pensée se synthétiser au tableau par un schéma indiquant les questions auxquelles elle répondait sans le savoir.

Pour conclure, il ressort de ces observations un réel **respect du fonctionnement du sujet**. Avec Laura, la praticienne a par exemple cherché la présentation du tableau qui lui convenait le mieux. De la même façon, avec Marion, lorsqu'il s'agit de trouver des moyens d'évoquer la notion de condition, on constate que Joëlle fait une proposition (la parenthèse) qui correspond certainement à son propre fonctionnement. Toutefois, en aucun cas elle ne l'impose et elle laisse un espace à l'enfant pour qu'elle trouve par elle-même une stratégie personnelle et efficace. Nous le voyons au travers des questionnements tels que : « *comment tu pourrais faire pour le mettre dans ta tête ?* ». Avec Flora, nous avons bien vu qu'un enseignement ne respectant pas le fonctionnement du sujet était source de difficultés. Par là-même, le sujet devient actif dans ses moyens d'apprendre, il reçoit **la liberté de choisir** ce qui lui convient le mieux. C'est aussi une invitation à **se responsabiliser et devenir autonome** dans ses apprentissages que nous saisissons par là.

III. Synthèse et discussion

Ce tour d'horizon nous a permis de présenter les deux approches d'un point de vue théorique et pratique, mettant en évidence les points clefs qui les constituent. Nous allons à présent, recueillir les fruits de notre travail d'analyse et d'observation en mettant en lumière les éventuelles relations qu'entretiennent la PRL et la Gestion Mentale. Nous évoquerons ensuite ce que chacune apporte d'intéressant à la pratique orthophonique. Enfin nous mettrons en évidence quelques limites de la perspective adoptée au cours de ce travail.

1. Réflexion vers une recherche de liens...

1.1. De la divergence...

Nous avons montré au long de cette étude comment les théories étudiées abordent le patient et ses difficultés. Au premier abord, ce sont les nuances qu'elles entretiennent l'une envers l'autre, que nous saisissons le mieux.

- Fondements théoriques différents

D'une part, notons qu'une démarche n'est jamais neutre, elle dépend toujours de positions théoriques. Certes, dans notre étude, nous avons conscience de la divergence des **fondements** qui

soutiennent la PRL et la Gestion Mentale. Cette dernière se définit avant tout comme une philosophie humaniste qui ne fait pas référence aux concepts psychologiques et psychanalystes. Ainsi à ce niveau-là, la conception d'Antoine de la Garanderie se distingue de celle de Claude Chassagny.

- **Pédagogie ou Thérapie ?**

Nous aimerions également nous arrêter un instant sur le terme de « pédagogie » utilisé pour décrire chacune de ces approches. Que ce soit en PRL ou en Gestion mentale, il n'est pas question de pédagogie traditionnelle et linéaire, au sens scolaire du terme. Ces approches se définiraient plutôt comme des pédagogies de l'accompagnement, excluant les notions de contrôle et de jugement de valeur. Cependant, la PRL s'envisage plutôt comme une pédagogie dont la dimension psychothérapeutique ne peut échapper au lecteur. D'ailleurs, dans son évolution, cette approche s'est véritablement inscrite dans le champ de l'orthophonie, on parle même de thérapie du langage. En revanche, en gestion mentale, il est certain que la personne se sentira mieux en découvrant son propre fonctionnement cognitif, mais cela reste avant tout une pédagogie. La conception d'Antoine de la Garanderie n'est pas, au départ, une démarche thérapeutique. Cependant l'apport de la gestion mentale est capable de féconder de nombreux domaines et de nombreuses professions ; œuvrant pour l'apprentissage de disciplines de toutes sortes (scolaire, sportive, artistique, technique...). Elle peut donc trouver une place fertile au sein de la pratique orthophonique.

- **A buts différents, moyens différents**

De la même façon, par nos études de cas, il est facile de constater que **le déroulement des séances** s'envisage différemment dans chacune des approches. En effet, **les buts poursuivis** ne sont pas les mêmes et, à ce titre, les moyens de concevoir les séances se distinguent aussi.

En PRL, nous l'avons vu, nous ne sommes pas dans l'idée d'un mauvais apprentissage, mais on considère que les difficultés s'inscrivent dans le champ symbolique comme un « *trouble de l'usage des mots* ». Ainsi les séances prennent véritablement appui dans la relation à l'autre. Les thérapeutes du langage cherchent à s'éloigner du travail scolaire, en donnant une nouvelle dimension au langage qui en permettra son appropriation. Cela passe inévitablement par l'expression de soi et le déploiement de sa parole propre car le langage est constitutif du sujet. L'activité entreprise doit donc être source de partage et d'altérité, s'élaborant par une relation authentique entre deux personnes, libres de s'exprimer. Ainsi en PRL, les médiateurs de toute

sorte seront privilégiés pour étayer et enrichir la relation à l'autre. Dans cette perspective, le but est de faire émerger une parole vraie afin que l'enfant puisse dépasser son symptôme, manifestation intrapsychique refoulée ne trouvant pas les mots signifiants pour se dire.

En Gestion Mentale, les difficultés rencontrées sont interprétées comme une mauvaise appropriation de ses gestes mentaux, le but poursuivi est donc tout autre. Il consiste à faire prendre conscience au sujet de son propre fonctionnement mental, de son potentiel afin de le respecter et de l'enrichir progressivement. L'aspect relationnel n'est pas pour autant mis de côté mais à la différence de la PRL, il n'est pas l'objet central des séances. Pourtant, celles-ci s'envisagent aussi à partir de ce que l'enfant amène, propose et exprime ; mais il ne s'agit pas de l'utilisation de médiateur. En général, soit le sujet vient avec un projet précis et concret sur lequel il veut travailler, soit le praticien propose des tâches spécifiques sur lesquelles la personne va pouvoir expérimenter et expliciter son fonctionnement mental.

Pourtant, dans les deux cas, on peut dire que le praticien ne se situe pas dans une démarche de transmission d'un savoir, mais dans un rôle d'accompagnateur. En PRL c'est le patient qui va s'approprier le langage, en naissant à sa propre parole. En Gestion mentale, c'est le patient qui va s'approprier ses moyens de penser.

- **De l'explicite à l'implicite**

Une nouvelle distinction nous interpelle quant à la façon d'envisager cet accompagnement. Nous analysons en effet, qu'au regard des buts poursuivis par la gestion mentale, une place importante est accordée à l'**explicite**. Rechercher à comprendre son propre fonctionnement, s'effectue par un mouvement d'introspection par lequel le sujet cherche en lui les procédures mises en œuvre pour les révéler à sa propre conscience. C'est bien la verbalisation de ce regard intérieur que le praticien accompagne par le dialogue pédagogique. Ainsi, la gestion mentale propose une prise de conscience sur une dynamique mentale qui reste ordinairement inconsciente. Nous avons vu aussi qu'en fin de séance, il est généralement proposé de faire le point explicite sur ce que le sujet a appris et découvert.

Au contraire, en PRL, nous percevons combien l'**implicite** est présent et important. D'une part, dans le travail en série, quand une autocorrection est proposée, le thérapeute fournit au sujet des pistes qui lui permettent d'écrire le mot correctement. L'enfant est donc amené à faire des liens lui-même entre les différentes formes orthographiques sans que ces derniers ne soient nécessairement explicités. D'autre part, l'implicite occupe une place discrète, mais toujours importante dans les thérapies du langage, puisqu'il nous indique où le sujet en est de son langage. En effet, la parole tait, suggère, sous-entend...tout n'est jamais totalement dit... La capacité à

comprendre et à maîtriser cet aspect du langage est essentielle. En PRL, on observe surtout l'implicite dans le style pré-discursif et dans l'espace du blanc qui contient tout ce que l'on pense et qu'on ne dit pas. Lorsqu'une évocation jaillit, le thérapeute n'est jamais dans le « pourquoi », cela reste dans le non-dit. Ainsi, en série, un enfant qui se contenterait d'énumérer tous les objets d'une pièce, supprimerait l'espace transférentiel du blanc. En effet, les mots colleraient aux choses, restant extérieurs et objectivés. Or, pour qu'il existe un véritable mouvement de pensée et une réelle parole adressée, l'implicite du blanc doit pouvoir exister. C'est dans cet espace que se crée une distance entre le sujet et les choses, entre le sujet et son interlocuteur, permettant à la parole de s'inscrire dans la fonction symbolique.

1.2. ...à la convergence

Si les écarts évoqués ci-dessus traduisent les principales différences qui apparaissent à l'issue de notre étude, nous avons cependant observé des mises en pratique qui tendent à se rejoindre.

- **Des évocations et des mises en lien**

En gestion mentale, les évocations sont considérées comme le matériau mental, la pensée elle-même. S'en fabriquer est incontournable pour tout projet d'apprentissage ou de vie mentale. De la même façon, pouvoir utiliser du paramètre 3 pour mettre en liens les évocations ainsi formées est véritablement la base inéluctable sur laquelle il est essentiel de faire un point pour réussir ses apprentissages. C'est en évoquant, en faisant exister mentalement les objets de perception, que toute l'activité mentale peut déployer sa richesse et son efficacité de fonctionnement.

A ce propos, on voit bien, notamment par la technique des associations, que la PRL insiste aussi sur les évocations qui deviennent une base de travail. En effet, dans une série d'association, ce sont les représentations mentales de l'un qui rebondissent sur celles de l'autre. Dans le discours parallèle, on observe que le thérapeute appuie son intervention verbale sur la description de ses propres images mentales. En retour, pour un mot donné, il demande au patient de partager ses propres évocations (« *et toi, qu'est-ce que tu vois dans ta tête ? cette rose, où serait-elle ? dans un bouquet ?* »).

De même c'est à partir de ces évocations mentales que le thérapeute PRL va proposer ce qui serait à la lumière de la Gestion Mentale, de la mise en lien de paramètre 3. En effet par les séries d'autocorrection, le sujet est amené à donner du sens à la trace qu'il ne pouvait maîtriser au départ, autrement dit à faire le lien entre un signifiant, un signifié et un référent. On peut en dire

de même pour n'importe quelle série d'association puisqu'il ne s'agit jamais d'une suite d'évocations indépendantes les unes des autres. Au contraire, il s'agit de créer des liens, chaque fois nouveaux et inattendus entre les mots, selon un cheminement de pensée commun.

Dans les deux cas, permettre au sujet d'avoir des évocations riches souples et variées est très favorable. On pourrait cependant noter que le praticien PRL fait davantage référence aux évocations visuelles, alors qu'en gestion mentale il est question d'enrichir les formes évocatives du sujet.

- **Geste d'imagination et créativité**

Ajoutons d'autre part, la façon dont la PRL exploite admirablement le geste d'imagination créatrice décrit par Antoine de la Garanderie. Dans toute thérapie du langage, il y a la volonté de faire éclore la parole propre du sujet. Pour cela, nous l'avons vu, divers médiateurs existent et permettent une stimulation de l'imaginaire à travers des situations d'invention. La PRL s'adresse aux possibilités créatrices de l'enfant. Dans la proposition d'écriture par exemple, il y a nécessairement le geste d'imagination qui est l'œuvre, puisque le sujet doit par exemple inventer la suite d'un incipit, ou encore inventer une histoire à partir de dix mots sélectionnés au hasard, etc... Dans la perspective chassagnienne, cette créativité naissante permet l'émergence de l'expression de la subjectivité. Elle est donc recherchée, exploitée, permettant ainsi au sujet de dire quelque chose de lui, prémices de son évolution. A la lumière de la gestion mentale, ce geste d'imagination entraîné, permet d'accéder au pouvoir être. Au sens philosophique cela permet l'épanouissement durable de l'Homme : l'être ne se constitue pas selon un modèle à imiter mais il a en lui-même un pouvoir à déployer.

- **Une place de sujet : de la posture du praticien à l'autonomie**

Nous avons pu saisir une préoccupation centrale qui unit les regards de chaque démarche : **la place de sujet accordée au patient**. En PRL comme en Gestion Mentale, accueillir une demande c'est d'abord faire une rencontre avec une personne singulière. En ce sens, l'accompagnateur va porter un intérêt beaucoup plus fort au sujet lui-même qu'au symptôme dont il est porteur. Dans les deux cas, la personne est véritablement placée au centre de son processus de rééducation. Cette place de sujet est permise avant tout par **la posture commune** adoptée par le thérapeute PRL et par le praticien en Gestion Mentale.

A ce propos, et d'après notre recueil d'observations cliniques, c'est **une réelle écoute** du patient qui transparait dans chaque approche. Du point de vue chassagnien, l'écoute et la posture de

disponibilité sont au cœur de la manière d'être du thérapeute. C'est incontestablement ce qui permet de montrer au patient que ce qu'il nous donne à voir et à entendre, nous donne à penser. Il pourra ainsi se considérer comme un sujet « je » à part entière et naître à sa propre parole. En Gestion Mentale, le dialogue pédagogique implique aussi cette écoute neutre et bienveillante par laquelle le sujet va pouvoir mettre en lumière son vécu de conscience, par rapport à son fonctionnement personnel pour s'en emparer explicitement. Dans les deux cas, l'accompagnement se vit dans un respect de la personne elle-même qui lui permet de s'exprimer librement, en tant que sujet.

Cette écoute de l'autre exclut tout jugement et interprétation, et nécessite une attitude physique et psychique de disponibilité, par laquelle l'accompagnateur laisse parler le patient sans l'interrompre. C'est dans cette expérience de « l'attention à l'autre » que le sujet va pouvoir « se sentir être », écouté et entendu.

Que ce soit dans le dialogue pédagogique ou dans le discours parallèle, un espace de parole est ouvert au sujet. C'est un « je » face à un « tu » qui suppose une relation de respect s'éloignant de toute tentative d'instrumentalisation. Notons que la parole de l'accompagnateur n'est en rien un outil de prise de pouvoir sur l'Autre, mais vise au contraire à le questionner pour mieux l'accueillir en tant que sujet singulier. Dans les deux démarches, tout individu est considéré comme une personne unique et libre. L'accompagnateur peut faire des propositions mais laisse le libre arbitre au sujet de les accepter ou pas.

Ainsi, dans les deux cas, nous donnons la liberté au sujet d'être ce qu'il est et **l'accueil se fait dans l'instant** ; personne ne sait d'avance de quoi sera faite la séance ni les chemins qu'elle empruntera. En PRL, le thérapeute rebondit au moment présent sur les évocations, les dire et les faire du patient. Chaque minute se vit dans le plaisir de l'inattendu, de ce qui va se produire à un instant T, entre deux subjectivités. En Gestion Mentale, l'accompagnateur ne sait pas non plus ce qui va surgir dans le fonctionnement du patient, et c'est dans cette relation centrée sur le sujet, à partir de ce qu'il exprime dans le moment présent que se déploie la séance, laissant une certaine spontanéité émerger.

Cette attitude réceptive crée un climat respectueux de l'Autre, de son rythme, de son point de vue, de son fonctionnement. C'est à partir de cet accueil, de ces silences favorisant l'expression du sujet que l'accompagnateur va reformuler ce qui est dit en d'autres termes. Cet espace d'accueil produit **un effet miroir** qui facilite les prises de conscience libérant les réponses à l'intérieur de soi. Effectivement, en PRL, quand un enfant fait par exemple un dessin, l'adulte recherche le sens auprès du patient. Il reformule ensuite ce qu'il en dit avec d'autres mots censés faire écho en lui. Le thérapeute relève certains éléments exprimés ou reproduit les dernières paroles de l'enfant, les

renvoyant donc à ce dernier. Il en va ainsi pour les questions qui émergent de la part du patient puisque l'orthophoniste PRL renvoie au sujet ses propres questionnements ; il utilise une parole qui interroge. C'est en lui que le patient a les réponses.

De la même façon, en Gestion Mentale, c'est un rôle de miroir que joue l'adulte accompagnateur. Dans le dialogue pédagogique, c'est en reformulant le discours de l'autre, en y puisant les idées clefs qu'il renvoie au sujet lui-même la valeur de son propre message, l'aidant alors à prendre du recul par rapport à son fonctionnement personnel. La parole de l'adulte lui revient donc comme un reflet dans lequel il peut se reconnaître. Le respect du sujet est au cœur des préoccupations et c'est une fois de plus en lui qu'il va trouver les réponses pour saisir et améliorer son fonctionnement.

Par ailleurs, nous observons en PRL comme en gestion mentale que **l'erreur** du sujet n'est pas à combattre à tout prix. En gestion mentale, on considèrera qu'elle est issue d'un raisonnement et qu'elle a du sens pour le sujet. Le praticien accueille son erreur comme tel: « *Si tu le dis, c'est que ça a du sens pour toi, on va chercher à savoir si le sens que tu y mets est le bon, mais ce que tu dis est intelligent.* » En s'appuyant sur les conceptions d'Antoine de la Garanderie, on envisage toujours le sujet comme un être de sens. Ainsi, l'erreur ne doit pas être stigmatisée absolument, puisqu'elle est le cheminement qui signe la quête de sens du sujet. Elle doit donc être accueillie comme étant le témoignage de la singularité de l'Autre, sur lequel on va pouvoir prendre appui pour l'exploration de son « espace intérieur ».

En PRL, l'erreur est une façon pour le sujet de nous dire quelque chose qui reflète son rapport au langage, elle est porteuse de sens et de subjectivité. De plus, la parole implique une création qui ne va pas sans un temps d'errance, laissant suggérer le mouvement et la possibilité de faire fausse route. Condamner l'erreur empêcherait le thérapeute de reconnaître le patient comme auteur d'un message qui mérite d'exister. Encore une fois, elle doit être permise pour relancer le cheminement de pensée et l'aider à retrouver le sens perdu. Dans les deux cas, l'erreur apporte une dynamique sur laquelle le praticien va prendre appui pour rejoindre le sujet là où il se trouve.

C'est dans cette posture commune aux deux approches que le sujet pourra accéder à **l'autonomie** et sortir d'une certaine passivité dans laquelle il ne serait que spectateur de sa rééducation. En PRL, le fait de lui laisser cette liberté de mettre en scène ses désirs, de guider les séances, de prendre la parole et de faire des choix va l'amener à une véritable position de sujet. Plus soumis à un rééducateur en pleine puissance, il trouve alors un espace de liberté dans lequel il se responsabilise, devenant acteur et autonome dans son évolution langagière. Dans ce contexte, il s'approprie peu à peu les règles, car il y a moins d'écart entre leur connaissance et leur application. Finalement, ce n'est pas le praticien qui le rééduque mais c'est l'enfant lui-même qui

le fait, trouvant en lui les réponses pour s'approprier tous les moyens qui rendront possible la communication, l'échange, l'écriture, le langage et le partage.

De la même façon, la gestion mentale se propose être une pédagogie de l'autonomie. Connaître ses propres richesses cognitives et savoir les mettre en œuvre efficacement rend en effet le sujet libre et responsable, acteur de sa réussite. Dans cette conception, l'accompagnateur n'est pas celui qui transmet le savoir mais il est celui qui aide l'autre à se l'approprier, en essayant chaque fois de clarifier les buts à atteindre. Par le dialogue pédagogique, le praticien part du postulat qu'il ne sait rien de l'autre, mais que les réponses sont en lui et que lui seul les connaît. Par là-même, en lui posant des questions ouvertes telles que : « *comment-tu pourrais faire pour t'y prendre ?* », « *qu'est-ce qui te convient le mieux ?* », le sujet comprend qu'il a un rôle à jouer dans ses apprentissages. Comment parler d'autonomie intellectuelle lorsqu'on ignore la réalité de notre vie mentale ? Ainsi, la gestion mentale vise l'autonomie en dégageant les individus de l'ignorance de leur fonctionnement mental : finalement, c'est la personne qui doit se saisir de ce qu'elle a découvert en elle pour mener à bien ses réussites.

Enfin par la PRL et la Gestion Mentale, n'est-ce pas deux beaux chemins menant à la liberté d'être soi que nous découvrons-là ?

2. Apport des deux approches dans la pratique orthophonique

Nous souhaitons à présent exprimer l'apport de la PRL et de la gestion mentale au sein de notre pratique professionnelle. Etre orthophoniste c'est pouvoir mobiliser son savoir, son savoir-faire mais aussi, et surtout son savoir-être en vue de répondre à la plainte d'un sujet, qui s'articule autour du langage.

2.1. *Apport de la PRL*

Découvrir la PRL, nous a permis de faire le point sur ce qu'était véritablement le langage. Ainsi, comprendre qu'il nous constitue en tant que **sujet**, qu'il se déploie dans l'**altérité** et qu'il prend racine dans la **fonction symbolique**, élargit et enrichit notre vision de la rééducation. Adhérer à cette conception du langage nécessite alors une profonde remise en question du rôle et de la présence de l'orthophoniste.

En effet, à l'issue de cette étude, nous comprenons que rééduquer le langage ne consiste en rien à fournir une transmission verticale d'informations, lesquelles ne feraient pas sens pour le sujet. Etre orthophoniste, c'est inviter le patient à **une appropriation du langage**, laquelle est permise si on lui laisse **l'espace et le temps de « se dire »**, de donner naissance à sa parole authentique.

Dès lors, nous avons compris, qu'être dans **l'écoute réelle et bienveillante** de l'autre c'est se rapprocher au plus près de sa personnalité, de ses questionnements, de ses désirs, pour l'aider à cheminer vers le symbole communément partagé. Le patient va progressivement réaliser que ce qu'il fait et ce qu'il dit ne laisse pas l'Autre indifférent, puisqu'il y réagit. Ainsi, il s'aperçoit que ses propres mots, ceux qu'il a en tête et peut partager, donnent à penser à l'Autre. Il comprend donc l'intérêt du « bien » parler. En ça, la PRL permet à l'orthophoniste de s'écarter des rééducations plaquées, systématiques, rigides, qui laisseraient le sujet à la périphérie du langage et de lui-même.

Ainsi, prendre en compte la réflexion chassagnienne dans notre pratique, c'est remettre de **la vie et de l'authenticité** en séance. En ce sens, la posture PRL et l'inversion des rôles qu'elle propose semble nous offrir une plus grande **richesse relationnelle**, dans laquelle le thérapeute n'oublie pas les dimensions transférentielle et contre-transférentielle. L'expérience partagée devient le support de la rencontre, dans laquelle chacun se sent exister comme sujet à part entière.

Se décaler du symptôme et considérer le patient de façon **globale** offre de d'admirables perspectives pour le délivrer de ses souffrances et lui permettre de **transformer son rapport** au langage.

2.2. *Apport de la gestion mentale*

La gestion mentale constitue une belle alliance entre pédagogie et philosophie humaniste. C'est d'abord un message plein d'espoir que nous en retenons pour la pratique orthophonique : **l'intelligence n'est pas un don, elle est éduicable.**

Antoine de la Garanderie propose une modélisation du monde mental dans laquelle **le respect et l'accueil du fonctionnement d'autrui** sont au premier plan. En tant qu'orthophoniste, il nous paraît primordial de s'adapter au mieux aux patients que l'on reçoit. Pour cela, faire la démarche de se connaître soi-même dans ses habitudes mentales, est d'une part une expérience palpitante et pleine de découvertes, et d'autre part, un moyen de ne pas imposer à autrui notre propre fonctionnement de pensée, lequel n'est peut-être pas facilitateur pour lui.

D'ailleurs, intégrer de la gestion mentale dans nos séances d'orthophonie, c'est comprendre l'importance de permettre aux sujets de **travailler en évocation**. Ensuite, c'est proposer un retour de la conscience dans les apprentissages en invitant nos patients à **découvrir la réalité de leur vie cognitive**, à **saisir leurs stratégies gagnantes** pour **les transférer** à d'autres apprentissages. La posture proposée par Antoine de la Garanderie est tout à fait compatible avec notre profession d'orthophoniste puisqu'il s'agit toujours de recevoir ce qu'autrui nous apporte de lui pour l'accompagner dans l'appropriation du savoir. A ce titre, notre rôle n'est donc pas de transmettre mais d'aider le sujet à s'approprier ses moyens de penser.

Vers une meilleure connaissance de lui-même, le sujet prend alors conscience de son propre fonctionnement mental qu'on lui propose d'enrichir peu à peu. Sachant ce qu'il se passe « dans sa tête », il devient alors autonome et plus efficace dans ses moyens d'apprendre et de penser.

3. Limites de la perspective adoptée

Nous aimerions à présent porter un regard critique sur notre travail et en envisager les limites.

En premier lieu, nous avons bien conscience que les analyses de cas rapportées dans notre étude ne dévoilent pas de façon suffisamment représentative la véritable richesse des deux démarches. Des vignettes cliniques supplémentaires auraient été souhaitables pour mieux illustrer notre propos. De la même manière, afin d'avoir une idée large et diversifiée, fidèle à la mise en pratique de chaque approche, il aurait été intéressant de pouvoir observer plusieurs professionnels à l'œuvre. Etre praticien, c'est à la fois mettre en application des techniques sous-tendues par des théories et des convictions personnelles, mais c'est aussi et surtout engager sa subjectivité au service de l'autre. Ainsi, nos observations ne sauraient prétendre à la mise en pratique pure des deux approches, elles ne sont le reflet que de deux praticiens, qui en proposent une application selon leur propre subjectivité.

Par ailleurs, nous avons constaté que notre étude nécessitait, d'une part de comprendre de façon approfondie la PRL et la Gestion Mentale, d'autre part, de pouvoir s'en distancier pour obtenir le recul nécessaire à leur mise en liens.

Aussi, c'est dans le souci de saisir le maximum de chaque approche que nous avons pris soin de multiplier les lectures et d'effectuer les démarches qui nous permettraient de nous en imprégner au mieux. La PRL nous avait déjà été présentée au sein de notre centre de formation, et le stage à l'année auprès d'une orthophoniste PRL nous a permis d'en avoir une meilleure conception. Pour

la Gestion Mentale, effectuer la formation de base est apparu comme étant nécessaire pour mieux en saisir la profondeur qui passe avant tout par notre propre vécu.

Cependant, cela n'a pas été suffisant pour avoir la prétention d'une appropriation réelle et totale de chaque démarche. Ainsi, ce projet s'est montré ambitieux par rapport aux réalités temporelles nécessaires à une compréhension fine de chaque approche. A ce titre, ce mémoire ne saurait être représentatif de l'étendue et de la richesse dégagée de la PRL et de la Gestion Mentale. Nos observations et nos analyses, réalisées selon notre propre discernement, ne prétendent donc pas avoir évoqué tous les possibles. Ainsi, et pour les raisons citées ci-avant, nos conclusions ne présument pas avoir exploité tous les liens envisageables.

En ce sens, le résultat de ce travail n'est pas à considérer exhaustivement ; il est plutôt à envisager comme le cheminement d'une réflexion personnelle qui peut être enrichie et complétée.

CONCLUSION

La pratique orthophonique s'envisage différemment selon nos aspirations, nos valeurs et notre propre personnalité. En chemin, nous sommes parfois amenés à rencontrer des approches, des pédagogies, des réflexions qui font écho en nous. Certaines disent la même chose, d'autres se contredisent, ne portent pas intérêt aux mêmes éléments, ne prennent pas appui sur les mêmes fondements...

En tant que future diplômée, nous avons l'espoir que ces différentes démarches sont autant de points de vue respectables dont nous pouvons puiser les richesses pour colorer notre pratique.

Au sein de cette étude, c'est la Pédagogie Relationnelle du Langage et la Gestion Mentale que nous avons choisi d'explorer. Chacune d'elles semblait nous apporter des perspectives intéressantes et c'est avec l'envie d'en connaître davantage que nous nous sommes lancés dans cette aventure. A la recherche d'une certaine conciliation, nous avons posé l'hypothèse qu'il existait des liens permettant de les rapprocher l'une de l'autre.

Nous avons donc élaboré notre mémoire en deux temps.

Premier temps :

C'est d'abord en nous plongeant au cœur de la théorie que nous avons pu développer, clarifier et organiser notre réflexion.

Nous avons vu, qu'être orthophoniste c'est d'abord rencontrer un sujet qui nous parle de ses difficultés, de ses souffrances avec le langage. Ainsi, vouloir répondre à cette demande nécessitait de s'arrêter un instant sur la question du langage. Nous l'avons d'abord différencié de la langue et de la parole avant de comprendre en quoi il s'inscrivait dans la fonction symbolique, permettant au sujet de naître à lui-même.

Nous avons poursuivi notre périple en découvrant la Pédagogie Relationnelle du Langage. Approche singulière, et originale de Claude Chassagny, celle-ci s'inscrit dans une dimension humaine très forte dans laquelle le patient est considéré comme un sujet quel que soit l'état de sa parole. Les séances s'envisagent alors comme des rencontres, en situation privilégiée, dans lesquelles une reconnaissance mutuelle est permise. La technique est possible pendant cet échange, mais ne doit jamais quitter la relation établie. Les mots sont mis au service de l'épanouissement personnel. L'orthophoniste accompagne, suscite et stimule le développement

symbolique permettant au sujet de construire une conciliation souple et riche dans son rapport au langage.

Enfin, notre partie théorique s'est achevée par la présentation de la Gestion Mentale, pédagogie empreinte d'une philosophie humaniste d'espoir. Antoine de la Garanderie nous invite à poser notre regard en nous pour observer ce qu'il se passe « dans notre tête ». L'exploration intérieure, l'intérêt aux ressources et compétences propres du sujet, sont source de motivation, de désir et de plaisir d'apprendre. Avoir conscience des chemins personnels et singuliers que notre pensée emprunte se révèle être une aventure passionnante nous menant à l'autonomie intellectuelle et aux réussites. Accompagner un sujet de cette façon, lui permet de ne pas renoncer à son originalité et son génie propre, il reprend ainsi confiance en ses possibilités.

Deuxième temps :

Après avoir essayé d'intégrer au mieux toute la théorie qui étaye les deux approches concernées, nous avons poursuivi notre route par des observations cliniques permettant d'en illustrer la pratique.

C'est au terme de cette exploration théorique et pratique que nous avons mis notre compréhension au service de notre hypothèse, mettant alors en liens PRL et gestion mentale.

En effet, le recueil de notre travail a mis en évidence une posture semblable pour les deux démarches qui accordent chacune une véritable place au sujet. Ecoute, bienveillance, non jugement, respect sont des valeurs clefs de l'attitude du praticien. Cet adulte propose, sans jamais imposer ; il joue un rôle de miroir par lequel il renvoie au sujet le reflet de sa propre pensée. Dans les deux cas, tout se joue dans l'instant à partir de la subjectivité qui se dégage de chacun.

En PRL, le langage est considéré comme faisant partie du sujet lui-même : il le constitue. Ainsi nous comprenons qu'il ne s'agit pas d'intervenir sur le langage comme entité isolée, mais bien d'intégrer la subjectivité de la personne en séance. Celle-ci occupe donc une place centrale dans la rééducation PRL. De la même manière en gestion mentale, les séances s'élaborent aussi à partir du sujet puisque nous recherchons à ce qu'il apprivoise ses moyens de penser et ses stratégies personnelles. Dans un cas comme dans l'autre, nous ne sommes pas dans une transmission verticale d'un savoir et ce n'est pas le praticien qui détient les réponses mais bien le patient lui-même. Il s'agira alors de le rejoindre là où il se trouve pour l'accompagner pas à pas dans l'appropriation du langage et de sa pensée.

A titre personnel, nous percevons combien il est important en orthophonie de pouvoir laisser au patient la possibilité d'exister en tant que personne différente, singulière, originale, unique.
« L'enfant à sa naissance est un sujet en devenir qui a besoin pour y parvenir, d'être reconnu

comme tel »⁴⁴. Nous ne considérons pas notre profession comme une simple application de techniques qui viendraient donner l'illusion que le langage se réduit à un outil instrumental et réparable. En ce sens, ce n'est peut-être pas un hasard si nos chemins se sont arrêtés à la croisée de la PRL et de la gestion mentale. Nous envisageons notre pratique comme une réponse personnalisée dans laquelle le patient doit pouvoir naître à lui-même, non réduit à un statut d'objet. Il s'agit pour nous de voir, d'observer, d'entendre, de reformuler, de proposer et finalement de respecter la liberté de l'autre. Ces deux approches sortent le patient de la passivité et le remettent en situation de penser par lui-même : le sujet devient alors acteur de sa rééducation.

Nous sommes heureux aujourd'hui de nous être imprégnés de ces belles valeurs pour commencer l'aventure professionnelle. Nous considérons cette réflexion comme le premier pas d'une longue marche vers la pratique orthophonique, avec l'espoir qu'elle sera sans cesse alimentée, réfléchie, enrichie, nourrie de nouvelles rencontres... et de nouveaux points de vue.

⁴⁴ FIRMAS Claire (De), *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*, Broché, 2008. 152 pages. Page 48.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

BENVENISTE Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, 1996. 356 pages.

CHASSAGNY Claude, *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF. 1977. 238 pages. IPERS.

CHEMAMA Roland et VANDERMERSCH Bernard, *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse, 2001. 462 pages. Collection Les Référents.

DOLTO Françoise, *Tout est langage*. Paris : Gallimard. 1994. 269 pages. Folio essais.

DUBOIS Geneviève, *L'enfant et son thérapeute du langage*. 4^{ème} édition. Paris : Masson, 2001. 127 pages. Collection Orthophonie.

FIRMAS Claire (De), *Les marqueurs transversaux : repères pour la clinique orthophonique*, Broché, 2008. 152 pages.

FREUD Sigmund., *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 2004. 274 pages. Collection Petit Bibliothèque payot.

FREUD Sigmund., *Œuvres complètes*. Tome XIV. Paris : PUF. 2000

JAKOBSON Roman, *Essai de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Les Editions de Minuit, 1963. 257 pages. Collection arguments.

LA GARANDERIE Antoine (De), TINGRY Elisabeth, *On peut tous toujours réussir*. Paris : Bayard, 1991. 213 pages.

LA GARANDERIE Antoine (De), *Comprendre et imaginer*. Paris : Centurion, 1987. 196 pages.

LA GARANDERIE Antoine (De), *Apprendre sans peur*. 2^{ème} édition. Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2011. 96 pages.

LA MONNERAYE Yves (De), *La parole rééducatrice*, Paris : éditions Privat, 1992. 272 pages.

LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Baptiste, *Le vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1967. 523 pages. Collection Quadrige.

MORGON Alain et AIMARD Paule, *Orthophonie : documents et témoignages*. Paris : Masson, 1987. 273 pages.

RIFFLET LEMAIRE Anika, *Jacques Lacan*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1977. 379 pages. Collection psychologie et sciences humaines.

SONNOIS Guy, *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. 2^{ème} édition. Lyon : Editions de la Chronique sociale, 2011. 286 pages. Collection Pédagogie/Formation.

SOTTO Alain, OBERTO Varinia, *Donner l'envie d'apprendre*, Bruxelles : Ixelles éditions, 2010. 175 pages.

SOTTO Alain. *Que se passe-t-il dans la tête de votre enfant ?* Bruxelles : Ixelles éditions, 2011. 175 pages.

TREANTON Anne-Marie, FERRAND Pierre, *Le bilan orthophonique, Manuel à l'usage des Orthophonistes*, Isbergues : L'Orthophoniste-Edition, 1983.

WINNICOTT Donald, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 1975. 218 pages.

OUVRAGES COLLECTIFS :

AUDOUARD Michel et al. *L'échec en écriture : comment y répondre*. Paris : l'Harmattan, 1999. 280 pages. IPERS.

BRIN Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle, MASY Véronique, *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 1997, 228 pages.

COMIN-SCHMITT Christine, MENNESSIER Fanny, du SOUCHET-ROBERT Maryse, *Le dyslexique et l'aquagraphie : cet enfant au pays des brumes*. Paris : éditions du cygne, 2011. 160 pages.

LAROUSSE. *Petit Larousse illustré*, Paris : Larousse, 2009. 1812 pages.

GATE Jean-Pierre, GENINET Armelle, GIROUL Michèle, PAYEN DE LA GARANDERIE Thierry, *Vocabulaire de la gestion mentale*, Lyon : éditions de la Chronique sociale, 2009. 112 pages.

ARTICLES :

FIRMAS Claire (De), Les marqueurs transversaux : repères pour l'observation des pathologies du langage, dossier sur le site < www-acchassagny.org >.

TRICOT Marie, *Autour du bilan*, Orthomagazine n°46, Juin 2003.

SITES INTERNET :

< <http://www.ifgm.org> >

< <http://iigm.org> >

< <http://www.ifbelgique.be> >

< <http://www.a-cchassagny.org> >

< <http://itecc.free.fr> >

< <http://fr.wikipedia.org> >

MEMOIRES :

FABRE Marie-Pierre. Le plaisir d'écrire : orthographe maîtrisée ou écrits singuliers ? Nice, 2008. 172 pages

GONDALLIER DE TUGNY Anna. La place de la subjectivité dans le bilan orthophonique : réflexions sur les outils cliniques de l'orthophoniste. Nice, 2005.

MAZENC Amandine. L'autre dans l'écriture chez des enfants présentant des troubles de la relation. Nice, 2011. 208 pages.

PERROT Séverine. Evaluation des stratégies auditives et visuelles chez des enfants dyslexiques-dysorthographiques et/ou dyscalculiques. Nice, 1997.

PETIT Charlotte. Rôle et place de l'entretien dans les bilans orthophoniques. Nice, 2007

Cindy AMOROSO

**PEDAGOGIE RELATIONNELLE DU LANGAGE ET GESTION MENTALE :
Existe-t-il des liens entre ces deux approches ? Quels sont-ils ?**

163 pages, 39 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2014

RESUME

La pratique orthophonique s'envisage différemment selon nos aspirations, nos valeurs et notre propre personnalité. En chemin, nous sommes parfois amenés à rencontrer des approches, des pédagogies, des réflexions qui font écho en nous. Au sein de cette étude, c'est la Pédagogie Relationnelle du Langage de Claude Chassagny et la Pédagogie des gestes mentaux d'Antoine de la Garanderie que nous avons choisi d'explorer. Malgré des fondements théoriques différents, nous avons posé l'hypothèse qu'il existait des liens qui permettraient de les rapprocher l'une de l'autre.

Après nous être plongés au cœur de la théorie qui étaye les deux approches concernées, nous avons poursuivi notre étude par des observations cliniques permettant d'en illustrer et d'en comprendre la pratique. C'est au terme de cette exploration que nous avons pu mettre en évidence des similitudes entre la PRL et la gestion mentale. Ayant une posture éthique qui tend à se rejoindre, ces deux approches s'envisagent à partir de la subjectivité qui se dégage de chacun et permettent un accompagnement dans le respect de la personne, de son fonctionnement et de sa singularité.

MOTS-CLES

Orthophonie – Langage – Rééducation – Etude de cas – Enfant – Thérapie du langage – Gestion mentale - Sujet

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Christian BELLONE

CO-DIRECTRICE DE MEMOIRE

Murielle CORTIVO
