

## **LA MEDIATION PAR LE LIVRE EN ORTHOPHONIE**

Christine Hourdequin  
Orthophoniste  
Centre Médico-Psychologique Grimm, Dunkerque

Pourquoi les albums en orthophonie : la question peut paraître incongrue tant il semble évident que la littérature enfantine (ce que l'école nomme littérature de jeunesse), réservoir inépuisable de la langue, a sa place dans une consultation de « rééducation » du langage. Je pense cependant qu'elle mérite d'être abordée pour réfléchir plus avant et approfondir ce que peut précisément apporter ce médiateur dans le cadre particulier d'un suivi orthophonique. En effet, la richesse de la production éditoriale et la diversité des situations que l'on peut susciter avec cet outil permet d'envisager des utilisations très variées.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais contextualiser le lieu où je travaille et la population rencontrée. Le CMP (Centre Médico-Psychologique) fait partie intégrante de l'intersecteur de Psychiatrie infanto-juvénile du littoral dunkerquois. Les missions allouées à ces structures sont la prévention et la prise en charge des troubles du comportement et de la personnalité chez les enfants et adolescents de 0 à 18 ans. En tant qu'orthophoniste, je m'intéresse donc aux difficultés de langage associées à ces troubles. L'activité de l'ensemble des professionnels est partagée entre des consultations au CMP et des actions partenariales en réseau. Le plus souvent, la population visée par ces actions est celle des milieux socio-culturels défavorisés, qui représentent un pourcentage non négligeable des consultations également.

Cette présentation effectuée, il m'apparaît nécessaire pour plus de clarté de séparer, de manière un peu artificielle certes, les différents axes de travail pour lesquels j'utilise les albums pour enfants. Cependant dans le cadre d'un suivi, tous

les domaines s'imbriquent. Et c'est bien sûr dans la globalité de son développement ainsi qu'intégré dans son milieu de vie et sa famille qu'un enfant sera pris en charge.

## LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL ET ECRIT

Pour l'orthophoniste, le développement du langage oral et écrit, et plus globalement de la communication\*, est la préoccupation essentielle. Et dans la prise en charge et la prévention de ses troubles, il est important de s'intéresser à la fois à l'aspect expressif (verbal et non-verbal), réceptif (compréhension verbale et non-verbale) et pragmatique (adaptation du comportement de communication : situation, interlocuteur, informativité, tour de rôle...) pour amener un enfant à prendre sa place de locuteur. De plus le développement du langage est toujours réintégré à l'ensemble des autres domaines de développement : psychomoteur, intellectuel, psycho-affectif.

Mais revenons d'abord sur l'intérêt de lire ou de raconter des histoires aux tout-petits. Evelio Cabrejo-Parra, psycholinguiste et maître de conférence à Paris VII, insiste depuis plusieurs années sur le fait que lire des histoires aux bébés est « le plus beau cadeau que l'on puisse faire à l'activité psychique qui vient de naître » pour l'amener petit à petit à la pensée symbolique, étroitement liée à l'émergence du langage.

Pour cet auteur, l'acte de lecture va bien au-delà du livre, c'est une activité interprétative qui donne du sens. Et cet acte est présent dans tous les processus de production de sens (exemple : lire un visage). De même accéder au langage non-verbal puis verbal demande que l'enfant puisse repérer des unités de sens dans la relation qu'il établit avec sa mère puis ses proches.

Ainsi très tôt, le bébé pourra repérer et comprendre dans les histoires racontées par sa mère, mais aussi dans les comptines, une mélodie, des intonations, des onomatopées, des expressions du visage qui varient en fonction des mots utilisés et des illustrations que l'enfant pourra petit à petit décoder. Il accédera à la représentation mentale et une pensée propre avant l'expression verbale. Par exemple, dans *Beaucoup de beaux bébés*, il n'y a pas d'histoire à proprement parler mais une succession de photos de bébés associées à des commentaires du style « bébé triste », « bébé qui rit », « bébé chute » pour un enfant qui dort, « bébé boum boum » sur une photo où l'enfant est assis sur un tambour. La lecture de cet album sera alors sûrement accompagnée de mimiques, gestes, intonations très différentes qui aideront l'enfant à donner du sens à ce qui se passe et ainsi contribueront au développement des premières compétences verbales.

De plus, le fait de proposer la lecture d'un album à un enfant organise une « intersubjectivité » où il prend peu à peu conscience de lui et de l'autre autour d'un troisième objet qui est l'album. La triangulation s'opère naturellement et l'attention conjointe\* peut se développer. Or, intersubjectivité et attention conjointe sont deux phases capitales pour le développement langagier. En effet, le langage est avant tout un moyen de communication et pour communiquer il faut être au moins deux ET avoir quelque chose à dire sur un objet ou une situation connue des deux. L'album n'est évidemment pas le seul moyen d'obtenir cette attention conjointe mais il est tout de même intéressant. Quand on regarde ensemble une image cible, les activités de pointage et la verbalisation sont suscitées. Avant d'arriver à la langue écrite,

l'album est d'abord un lieu de rencontre avec l'image dans le sens où celle-ci est déjà une forme de représentation du monde : les objets sont représentés en deux dimensions au lieu de trois, les scènes en mouvement sont figées... Il semble ainsi que cette découverte par le petit enfant constitue un palier pour accéder à l'arbitraire de la représentation du langage oral, avant de finalement accéder à un ultime palier qui est le langage écrit, autre forme de représentation arbitraire obéissant à un code.

La structure du langage dans les albums est différente de la langue utile du quotidien : leur lecture introduit une nouvelle temporalité et des structures syntaxiques spécifiques. La langue sociale se réfère à un objet absent repérable et représentable par les autres, elle doit donc utiliser une structure langagière minimale pouvant être comprise par ceux qui n'ont aucun passé avec l'enfant, dans le cadre d'une culture commune et universelle. Au quotidien, le langage relie un temps linguistique au temps physique du lieu et du moment de l'énonciation : c'est l'« ici et maintenant ». Le langage du récit relie le temps linguistique avec le temps psychique ; par exemple si je lis « la nuit tombe » alors qu'il est 14h00, je suis dans une autre temporalité que la vie quotidienne, de même pour l'espace quand je lis « il est à l'école » et que nous sommes à la maison : c'est l'« ailleurs et à un autre moment ». Et au niveau morphosyntaxique, il est très rare d'entendre dans un dialogue du quotidien ce qu'on lit dans *Bébés chouettes* : « Les bébés chouettes fermèrent leurs yeux de chouette et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt ». Quel autre moyen plus plaisant peut-on trouver pour mettre en contact un tout-petit avec la langue écrite qu'il sera amené à apprendre plusieurs années plus tard, mais qui lui sera ainsi devenue familière ? Lors de l'interaction autour d'un album, l'adulte lit l'histoire et l'enfant, le plus souvent, commente les illustrations et ce qu'il comprend. L'adulte est alors présent auprès de l'enfant pour lui donner des modèles, l'écouter, chercher à le comprendre, lui renvoyer un retour positif et enrichi, l'amener à découvrir que le langage a une vocation sociale et culturelle, et l'encourager à l'utiliser comme tel. Peu à peu l'enfant va se créer ses propres références littéraires qui l'amèneront à comprendre puis employer un lexique, des expressions morphosyntaxiques qui se rapprocheront de la langue du récit, il deviendra capable de dire ce qu'il sait, ce qu'il imagine.

Si tous les professionnels commencent à s'accorder sur le fait que le « bain de langage » ne suffit pas à faire des enfants de bons « parleurs », il est essentiel de ne pas oublier que raconter une histoire à quelqu'un c'est aussi accepter de ne pas tout maîtriser mais de simplement la lui offrir sans savoir ce qu'il comprend vraiment, uniquement dans un plaisir partagé. Dans ces moments-là, ce dont on est sûr c'est que quelque chose va aller nourrir et enrichir l'activité psychique (monologue intérieur qui est de l'ordre du langage) de l'auditeur, c'est-à-dire l'enfant le plus souvent. Cela est primordial pour son développement global et du langage en particulier. En offrant une histoire à un enfant, nous vivons la rencontre des compréhensions, chacune différente, de l'auteur, du lecteur et de l'auditeur. Cela est vrai à n'importe quel âge et je pense qu'il est particulièrement important de se le rappeler au moment de l'apprentissage écrit.

En effet, combien de parents avons-nous entendu dire à l'âge du CP, alors que la lecture est encore balbutiante : « Maintenant tu es grand, tu peux lire des histoires tout seul ». Déjà dure pour un enfant au développement harmonieux, cette remarque devient cruelle pour un enfant qui connaît des difficultés à entrer dans cet

apprentissage, ou qui est un peu immature. Accéder au langage écrit c'est grandir, s'autonomiser mais pour l'enfant, si le prix à payer est la perte de cette relation privilégiée de l'histoire du soir avec maman ou papa par exemple, cela est souvent trop cher.

En dehors des troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit (ou dyslexie-dysorthographe) qui ne sont pas si fréquents, de nombreux enfants à partir de 6 ans et parfois jusqu'à l'adolescence arrivent en consultation orthophonique dans cette situation. Autrement dit, apprendre à lire et écrire est une contrainte qui n'apporte pas de bénéfices suffisants ; surtout si leur seul contact avec le langage écrit est un livre scolaire et que l'utilisation de l'écrit au quotidien est peu valorisée. L'objectif recherché alors en proposant la lecture d'albums sera de combattre l'habitude prise par les enfants en échec de ne plus accorder leur attention et de subir ce qui est proposé dans le cadre scolaire, de concurrencer leurs peurs soit d'apprendre, soit de l'échec par l'intérêt que peut leur apporter une histoire, même apparemment difficile d'accès. Il est toujours possible de ranimer l'intérêt littéraire de *mauvais élèves* qui, dans quelques années, ne doivent pas être recensés parmi les illettrés. L'album doit bien dans ce cas également rester un plaisir partagé, un outil d'échange et de communication et non devenir un outil de lecture où la performance est recherchée. Si à l'école, la vérification des performances est une nécessité, l'orthophoniste n'est pas tenu-e aux mêmes contraintes, au moins en dehors de la situation de bilan.

Frédéric<sup>1</sup> avait 4 ans ½ quand j'ai fait sa connaissance ; il était envoyé par une infirmière-thérapeute familiale du service car sa mère avait parlé de difficultés de prononciation. Frédéric est l'aîné d'une fratrie de deux garçons. Ses parents sont mariés mais régulièrement en conflit à la fois au sujet de la vie conjugale et de l'éducation des enfants. Madame veut absolument essayer de mettre des limites à ses fils après les avoir surprotégés, et Monsieur est plutôt laxiste et n'impose pas son autorité de père. A la maison, Frédéric en profite pour être le maître et faire subir ses colères dès que ses parents osent lui poser un interdit. Il est présenté par Madame comme un enfant nerveux, qui a toujours besoin qu'on s'occupe de lui. Suite au bilan orthophonique, un suivi est mis en place avec Frédéric pour un trouble de parole\* et de langage\* « classique », qui s'explique facilement par le contexte familial.

Ce suivi va durer environ un an, pendant lequel Madame va m'amener en permanence les difficultés de comportement de son fils à l'école, où « il ne veut rien faire ». Elle se dit harcelée par l'institutrice. Elle se montre très fragile envers les aléas de la vie quotidienne comme le déménagement, la reprise du travail... qui la « met en dépression » mais ne parle jamais de son mari, et semble s'accommoder du comportement pourtant difficile de Frédéric à la maison. En ce qui concerne le langage, Frédéric évolue favorablement mais alors que ces nouvelles acquisitions méritaient d'être encore consolidées, Madame rompt le suivi.

Quelques entretiens auront lieu par la suite avec l'infirmière-thérapeute familiale mais ils s'interrompent rapidement devant le refus du père de se rendre aux entretiens.

<sup>1</sup> Les prénoms ont été modifiés.

Quatre ans plus tard, une nouvelle demande en orthophonie est faite pour Frédéric. La famille est envoyée par le médecin scolaire. Frédéric se retrouve maintenant scolarisé en CLIS, après avoir fait 2 CP catastrophiques. Aux dires de la maman, il ne veut pas lire et écrire, il ne veut pas se séparer de sa mère. Je les revois donc mais une consultation psychologique est également programmée et un suivi sera mis en place. En ce qui concerne le développement du langage écrit, en effet, les résultats du bilan montrent un échec en lecture et en transcription dès le stade des syllabes. Le suivi orthophonique reprend donc avec de nouveaux objectifs. Dans un premier temps, Frédéric refuse tout ce qui a trait de près ou de loin au travail, y compris les livres. Après plusieurs essais infructueux pour le faire adhérer, j'accepte sa demande implicite et je « joue » avec lui. A partir de ce moment, Frédéric se montre très agréable et enjoué dans les séances. Parallèlement, il s'installe entre Frédéric, sa mère et moi, une relation particulière : Madame m'explique à toutes les séances qu'elle doit forcer son fils à venir me voir car il sait qu'il va devoir travailler, contrairement au rendez-vous avec le psychologue que Frédéric apprécie ! Une fois, Madame m'appellera catastrophée à l'heure de la séance, Frédéric s'étant sauvé pour ne pas venir au CMP. Il semble donc que Frédéric s'est arrangé pour donner raison à sa mère : « Il ne veut pas apprendre à lire et écrire ». La question pour moi était de savoir si j'allais quelque part fournir un alibi à Frédéric en ne révélant pas que les séances se passaient autour du jeu ou si j'allais le pointer, de la même façon qu'à l'école, comme un « mauvais élève » ? La deuxième solution n'avait selon moi aucun intérêt car elle ne servirait qu'à renforcer le symptôme et inscrire le comportement de Frédéric dans une répétition infernale. De plus, depuis quelques temps, au détour des jeux (souvent des jeux de société) que nous faisons, je me posais la question de savoir jusqu'à quel point il ne savait pas lire ? Car certains comportements m'étaient apparus étranges pour un non-lecteur. Je choisis donc la première solution et accepte de partager ce secret avec Frédéric, en espérant qu'il m'offre par la suite d'autres choses et qu'il m'accorde sa confiance en ce que j'allais lui proposer. Petit à petit, j'oriente les jeux de plus en plus vers le langage, oral d'abord puis écrit. Je finis par proposer à Frédéric des albums et des histoires, en lui expliquant bien que c'est moi qui lis. Il accepte. Au début, j'essaie de trouver des histoires très éloignées de lui, puis j'avance vers son vécu. Un album va beaucoup lui plaire, c'est le premier qu'il me redemandera : *Toujours dans la lune*. C'est l'histoire d'un enfant qui raconte son rêve à sa mère. Il s'avère que Frédéric est souvent décrit comme un enfant qui choisit de s'isoler dans son monde quand les gens face à lui veulent lui imposer des choses, comme à l'école. Enfin, je propose à Frédéric un conte de F. Estienne, logopède\*, qui raconte l'histoire d'une personne qui découvre le monde de l'écrit dans un pays imaginaire. Pendant ces séances, Frédéric n'a jamais voulu « travailler » explicitement la lecture et l'écriture. Mais un jour, Madame est arrivée en expliquant qu'il acceptait le travail de la maîtresse. En fait, Frédéric a appris à lire et à écrire sans le montrer. Malheureusement, le retard accumulé l'a contraint de continuer sa scolarité en CLIS mais de façon plus sereine. Je pense que l'album pour enfant est le lien privilégié dans ce suivi, qui a permis de raccrocher Frédéric à la lecture et de lui montrer les bénéfices qu'il pouvait en tirer.

Le suivi orthophonique s'est arrêté, mais le suivi psychologique se poursuit car les troubles du comportement et les difficultés relationnelles avec ses parents restent importants.

## L'ETAYAGE DE LA RELATION

Nous venons d'aborder l'importance des récits dans le développement langagier de l'enfant. Mais il est un autre aspect tout aussi primordial qui m'intéresse pour les enfants que je rencontre, c'est la possibilité d'étayer des relations parents/enfant et plus particulièrement mère/enfant qui ont parfois du mal à se mettre en place ou à s'enrichir.

Si les premières interactions entre une mère et son bébé sont essentiellement de l'ordre de l'intimité corporelle, il n'en reste pas moins que dès la naissance, le langage verbal a sa place dans cette relation et va prendre de plus en plus d'importance pour devenir le mode de communication privilégié. C'est avec ses parents que l'enfant passe le plus temps et ceux-ci sont les mieux placés pour lui faire découvrir les richesses de notre langue orale ET écrite. Dans la plupart des familles, y compris les plus défavorisées, la transmission transgénérationnelle des premières formes littéraires comme les comptines, les jeux de doigts (« Bateau sur l'eau... », « Ainsi font les marionnettes... ») est préservée.

Si cette première transmission exclusivement orale est quasi-innée, le passage à la transmission dont le médiateur est le livre pour enfants est parfois difficile pour de multiples raisons et les entretiens avec les parents sont souvent très révélateurs. Ainsi, l'intérêt de proposer le livre et les histoires à des tout-petits n'est pas encore établi pour tous (« il est trop petit », « il ne va pas comprendre »), la vie moderne laisse moins de place au livre (« je n'ai pas le temps », « il préfère regarder des dessins animés »), les souvenirs d'une scolarité difficile ravivent une souffrance chez certains parents souvent culpabilisés et en manque de confiance. Pour ces mamans qui n'ont pas le temps, l'idée ou l'énergie pour raconter des histoires, l'orthophoniste peut aider à « désacraliser » l'« objet-livre » en lui montrant qu'il est le support d'expériences diverses. Pour le bébé, le livre sera d'abord un objet d'expériences sensori-motrices, de manipulation, de découvertes de son corps. Ainsi pour les tout-petits, existent des livres cartonnés, animés, de différentes matières. Petit à petit, il commence à voir l'utilisation plus conventionnelle du livre en le feuilletant, en tournant les pages délicatement, en faisant attention de ne pas le déchirer, en le posant devant lui, en le mettant à l'endroit, en regardant les images... avec l'aide de l'adulte.

Quand un trouble est installé ou chez des enfants dits « à risques », il m'apparaît très intéressant de proposer un travail autour de l'album, en présence d'un de ses parents. En effet, le livre, créateur de liens, va bien souvent permettre d'ouvrir le dialogue entre la mère et son enfant mais aussi entre la mère et moi, avec l'aide de l'enfant qui est un formidable partenaire pour faire passer des messages à ses parents. Raconter une histoire à son enfant est un moment de partage, un lieu d'intimité, de complicité : on regarde, on parle de ce qu'on voit ensemble. La lecture d'un album devient alors le premier lieu d'échanges d'idées, de commentaires qui aide à la mise en place du « tour de rôle », indispensable dans toute relation à l'autre, qu'elle soit verbale ou non. Il est le témoin d'un moment d'intimité très fort où les deux partenaires communiquent par tous les sens. A propos de l'histoire du soir, R. Diatkine écrit :

Les baisers, les petits mots tendres au coucher, ça ne suffit pas pour lutter contre l'angoisse d'abandon ou de mort qui prend forme vers la troisième

année. Il semble bien, par contre, qu'une histoire fictive racontée comme un récit dans une autre structure que le parler de la vie quotidienne fasse effet contre cette angoisse provoquée par la séparation.

A ce propos, j'aimerais vous faire partager une expérience où l'album pour enfant est mon plus précieux outil dans un travail de prévention au sein d'un foyer mère-enfant. Ce foyer accueille des mères enceintes ou accompagnées de leur-s enfant-s de moins de 3 ans. Les familles arrivent le plus souvent en urgence, alors qu'elles ne savent plus où se loger : mères adolescentes chassées par leurs parents, étrangères « sans-papiers », femmes en conflit avec leur conjoint... Elles arrivent pour une semaine, un mois, une année, voire plus. Ces femmes sont tantôt envahies par leur préoccupation de l'avenir, tantôt prises dans l'ambivalence de la joie d'être mères et du souvenir douloureux que leur rappelle la vue de leur enfant, souvent dévalorisées voire culpabilisées par la société, parfois depuis leur plus tendre enfance. Ces situations, si elles n'empêchent pas toujours l'établissement d'une relation mère/enfant, vont forcément avoir une influence sur sa qualité. Mes objectifs de travail dans ce contexte sont de proposer en premier lieu un espace où les échanges langagiers seront au centre de nos préoccupations, dans un plaisir partagé. Dans un second temps, les interactions vécues et observées, les récits proches de leur vie quotidienne seront l'occasion de dialoguer avec la mère sur le développement du langage, son utilisation, les stimulations possibles dans toute activité (le bain, le repas...), l'intérêt de proposer les albums à des tout-petits.

Chaque séance démarre par la lecture d'un album choisi (parmi une sélection préalable) par l'enfant, ou sa maman s'il est trop petit ou qu'il s'y refuse. Les albums utilisés pour ces séances sont des histoires proches de la vie de l'enfant, des récits-randonnées, des imagiers « facilitateurs de parole », des albums sans texte. Souvent au début, la maman est sceptique voire même hostile face à une activité qu'elle considère inadaptée pour un tout-petit, ou qui fait rejaillir à la surface des souvenirs douloureux. Alors, il faudra d'abord lui permettre d'éprouver elle-même un plaisir « enfantin » à partager une histoire. Est-ce pour elle un retour agréable à une époque où les soucis ne l'accablaient pas, ou la découverte d'un plaisir inconnu ? Dans tous les cas, on peut faire confiance à l'enfant pour repérer ce moment où sa maman est détendue, accessible aux échanges. Et nous pouvons parier qu'il s'arrangera pour reproduire cette situation, à l'occasion d'une autre séance ou, but ultime, seul avec elle.

Lilou<sup>2</sup> est née le 25 mai 2003 : elle a environ 10 mois lorsque je la rencontre pour la première fois avec sa maman. Madame est arrivée au foyer maternel suite à sa séparation d'avec le papa de Lilou, qui s'est passée assez violemment. Elle n'avait pas de famille dans la région et pas de moyens financiers pour se reloger seule. De plus, dans cette période difficile, gérer le quotidien avec un bébé était devenu trop lourd. Lors de notre première rencontre, de ce contexte, je ne connais que l'essentiel. En effet, pour mon intervention je préfère apprendre au fur et à mesure l'histoire de la famille en échangeant avec la maman, plutôt que de recueillir auprès des professionnels des éléments piochés ça et là.

<sup>2</sup> Les prénoms ont été modifiés

Je fais donc connaissance avec Lilou et sa maman autour des albums. D'abord c'est Madame qui me pose des questions ou qui m'incite à justifier ma présence : « Des livres pour les bébés ? » « A quoi ça sert ? » « Elle sait pas lire » « Elle va les abîmer »... Pendant ce temps, Lilou très tonique, crapahute sur le tapis sur lequel nous sommes installées, en s'assurant régulièrement de notre intérêt pour elle. Quand on la regarde elle sourit, quand elle ne se sent plus observée elle attire l'attention en essayant de grimper sur une petite chaise, en tapant sur la porte... Ses tentatives un peu osées entraînent quasi-systématiquement une réprimande de sa maman, qui déclenche ensuite des pleurs de Lilou. Dans cette relation, l'amour porté par cette mère à sa fille est une évidence. Cependant la difficulté de communication et de compréhension entre l'une et l'autre est également flagrante. Madame a du mal à répondre de façon adéquate aux initiatives de Lilou dans l'échange, elle rate des occasions d'expliquer les règles, les interdits. Devant les autres, et notamment des professionnels, elle devient plus exigeante car elle a peur du jugement et ses attitudes manquent de cohérence pour Lilou. Mon premier objectif dans cette situation sera d'aider Madame, au travers d'une histoire choisie pour Lilou, à trouver le moyen d'entrer en relation avec sa fille dans un moment de plaisir partagé où le langage, la verbalisation des images, des comportements sont au centre de notre interaction. Dans ce contexte, j'imagine ma présence et celle du livre comme des catalyseurs de parole, c'est-à-dire ce qui va permettre à Lilou et sa mère de se comprendre avec leurs mots, leur vécu. Je ne suis pas là pour montrer à Madame comment faire avec sa fille, mais pour étayer des modes de communication qu'elle pourra ensuite reproduire, hors de ma présence. D'emblée, Lilou est intéressée par l'aspect manipulation dans les albums : elle s'empare d'un livre, le tourne, le retourne, s'en empare maladroitement, essaie de l'ouvrir... Ces gestes angoissent beaucoup sa maman qui craint pour l'avenir de l'album, même si ce sont des livres adaptés aux petites mains. Nous passons alors beaucoup de temps à échanger sur la spécificité du livre par rapport à tout ce qu'un enfant peut également manipuler et qui pourrait lui ressembler (les magazines, les prospectus, les feuilles de dessin...), sur l'importance de montrer à Lilou que certains écrits peuvent être jetés, que d'autres sont destinés à durer. Devant l'attitude de sa mère qui devient plus sereine, l'intérêt que nous portons conjointement au même objet, Lilou s'accapare moins les albums, elle accepte de les laisser à quelqu'un d'autre et les récits peuvent commencer. Les histoires racontées le sont autant pour Lilou que pour sa maman. Celle-ci d'abord réticente à exprimer du plaisir à écouter, se laisse aller quand je lui explique que Lilou y est sensible et qu'elle s'attarde plus sur une histoire avec maman que seule. Peu à peu Madame prend une place active dans l'interaction, elle montre les images, les commente, fait le lien avec leur vécu. Ce va-et-vient entre les histoires racontées dans les albums et leur vie quotidienne permet d'évoquer quantité de choses naturellement et sans angoisse : Lilou s'essaie à quelques mots, Madame s'émerveille devant les productions de sa fille...

Pendant plusieurs mois nous évoluons ensemble. Et puis un jour, alors que nous parlons des difficultés de Lilou à s'endormir et de l'aspect calmant des histoires du soir, le visage de Madame se ferme et elle lance dans un chuchotement : « Je ne peux pas raconter de belles histoires à Lilou parce que je ne sais pas lire ». Cet « aveu » était arrivé brutalement alors que cela faisait des mois que nous travaillions ensemble sur les albums mais également les comptines, les jeux ; prétextes à la communication mère-enfant. Grâce à nos rencontres, Madame avait peu à peu compris l'importance du langage adressé à un enfant et des albums en particulier. Mais au lieu d'être rassurée sur les



compétences de sa fille et sur les siennes en tant que mère, elle se sentait dévalorisée et culpabilisée de ne pouvoir lui offrir ces moments ! Et Lilou, pendant que nous parlons des difficultés de sa mère et de son rapport à l'écrit, continue à l'interpeller en lui montrant ses albums préférés, comme pour l'encourager.

A partir de ce jour, j'ai beaucoup axé mon travail sur la valorisation de Madame en tant qu'interlocutrice privilégiée de sa fille. En amenant des albums sans texte au début, elle a pu réellement se positionner peu à peu comme narratrice. Et dans cette situation, il a été intéressant de constater comment une personne non-lectrice peut adopter cette « attitude de lecteur » dès l'instant où elle se trouve en position de raconter une histoire. Même si le langage utilisé était moins élaboré que celui du récit, il était cependant différent de celui du quotidien, comme à mi-chemin. Ne connaissant pas d'emblée l'illettrisme de Madame, j'ai sans doute tenu parfois des propos maladroits envers elle. Cependant, je pense que mon comportement aurait peut-être été différent avec cette information et n'aurait pas engendré le même travail. Madame a choisi de me « dévoiler son secret » au moment où elle s'est sentie assez forte pour y faire face et en confiance dans sa relation avec moi.

## LA PRISE EN CHARGE D'UN TROUBLE PARTICULIER

Si l'histoire racontée dans les albums doit avant tout être prise dans son entièreté, avec tout ce qu'elle véhicule comme richesse dans les interactions et l'imaginaire, il est parfois étonnant de constater qu'un enfant va s'approprier un récit où on retrouve presque exactement le symptôme langagier pour lequel ses parents consultent.

Gauthier<sup>3</sup> a 4 ans ½ quand je le reçois pour la première fois au CMP, accompagné de sa mère. Il est suivi depuis plusieurs mois par un pédopsychiatre pour des difficultés de comportement suite au divorce de ses parents et au désinvestissement de son père. Gauthier est un enfant d'origine africaine, adopté alors qu'il avait 1 an. Au moment où je le vois, les troubles du comportement, qui se caractérisaient par de l'opposition et de l'agressivité, ont évolué favorablement. Le bilan orthophonique est conseillé par l'école pour des problèmes de prononciation. En effet, Gauthier présente un trouble d'articulation\* associé à une légère hypotonie bucco-faciale\* et un trouble de parole et de langage, ceci dans un contexte d'immaturation psycho-affective. Un suivi est donc proposé, qui va durer 1 an ½. Pendant les séances, nous avons évidemment pris l'habitude de raconter des histoires, regarder des albums...

Après environ une année, Gauthier a bien évolué : le retard de langage a disparu ainsi que le trouble d'articulation. Il persiste un trouble de parole relativement fréquent et parfois tenace : l'antériorisation des phonèmes [kR] et [gR] en [tR] et [dR]. Cette difficulté résiste dans le discours spontané mais la bonne prononciation est obtenue en séance, en répétition. Gauthier ayant à peine 6 ans, j'envisage la fin du suivi en proposant un bilan d'évolution quelques mois plus tard afin de surveiller le trouble de parole. Mais un jour, je suggère à

<sup>3</sup> Ibidem

Gauthier de lire ensemble un album rigolo : *Croque le croco*. C'est l'histoire d'un crocodile gourmand qui rêve de manger les enfants. A chaque page est reprise la formulette « crac, crac, croc » dans une typographie expressive. A ma grande surprise, Gauthier s'empare de cet album qu'il redemande à chaque séance ; il s'évertue à répéter puis à anticiper les « crac, crac, croc » avec une persévérance que je ne lui avais jamais vue. Nous continuons donc le suivi quelques temps et très vite nous voyons apparaître le [kR] et le [gR] dans son langage spontané.

Dans cette situation, Gauthier a trouvé une utilité à l'album *Croque le croco* que je n'avais pas envisagée, car pour moi le contenu de l'histoire importe beaucoup plus que la forme, mais c'est lui qui se l'est approprié de cette façon ; sans doute parce qu'il était prêt à abandonner ce symptôme dans son développement. Le suivi orthophonique s'est donc terminé, sans proposition pour se revoir : cette page de l'histoire de Gauthier était tournée.

Dans la prévention et la prise en charge des troubles de la communication, l'accompagnement parental est primordial car ce sont ses parents qui sont le plus souvent avec l'enfant et c'est avec eux que les relations les plus fortes s'installent. Dans les milieux socio-culturels défavorisés, les parents non-lecteurs ou ayant un accès très difficile au langage écrit ne sont pas rares. Aussi, l'approche de la littérature enfantine avec eux est une incursion sur un terrain très glissant pour l'orthophoniste et douloureux pour eux. Car ils se sentent presque automatiquement dévalorisés dans leur rôle et incompetents. Ils n'osent pas toujours exprimer leur propre difficulté et cherchent à la masquer, ou fuient les rencontres avec le livre. Le travail va donc consister à leur redonner confiance en leur capacité à échanger avec leur enfant autour d'un album mais sans la compétence lecture. Les albums sans texte sont alors très intéressants car ils mettent en évidence que commenter une image, c'est la lire.

Dans cet optique l'imagier *Tout un monde* est souvent d'une aide précieuse. Ce livre épais mais au petit format se présente d'un premier abord comme un imagier : page après page, on découvre différents univers, mélanges de photos, dessins, esquisses, décor en papier mâché, en noir et blanc ou en couleur... A première vue, c'est une longue succession d'images sans lien mais qui encouragent déjà à la parole et à l'imaginaire. Cependant à y regarder de plus près et à force d'échanges, les parents ou les enfants finissent par découvrir que chaque page est en lien avec la précédente et la suivante. Parfois évident, ce lien peut s'avérer plus subtil, ce qui encourage encore les parents à enrichir leur réseau sémantique et à avancer sur le décodage d'images avec leur enfant, premiers pas vers la lecture.

Avec ou sans texte, l'album, de par les illustrations souvent très soignées, est accessible à tous, lecteurs ou non. Et dans les familles où l'écrit est synonyme d'échec, ce travail de renarcissisation parentale aidera l'enfant à s'approprier l'objet-livre sans l'angoisse de mettre ses parents en difficulté.

## **LA MISE EN PLACE DES FONCTIONS DE LIAISON ET L'ACCES A L'IMAGINAIRE**

Les albums pour enfants mettent en scène des émotions de la vie quotidienne, y compris les conflits, la jalousie, les drames..., de manière à inviter le lecteur, ou

l'auditeur le plus souvent, à SE lire. Marie Bonnafé, psychiatre et psychanalyste, déclare que « le récit, présent dès le moment des phénomènes transitionnels apparaît bien comme un précurseur de la capacité pour chaque sujet de construire sa propre histoire, sa propre continuité ». Elle s'appuie ainsi sur le concept d'objet transitionnel de Winnicott\*. Pour elle, les histoires peuvent constituer cet objet ; l'enfant pourra alors élaborer un univers imaginaire et des processus de symbolisation qui vont servir d'intermédiaire entre lui et son environnement extérieur et l'aider à établir une distinction entre fantasme et réalité.

Par exemple, les histoires terrifiantes ou simplement de conflits, loin de perturber les enfants, permettent de mieux structurer leur agressivité, de l'intérioriser, de dédramatiser les « sentiments coupables » qu'ils peuvent parfois ressentir envers leurs proches, en particulier leurs parents et leur fratrie. Très tôt, l'enfant est capable de différencier la réalité de la fiction : il sait que les histoires racontées relèvent de l'imaginaire et ne sont pas des exemples de vie. Et petit à petit, ils pourront eux aussi « faire-semblant » en énonçant des récits au conditionnel, pour jouer (par exemple : « Toi, tu serais la sorcière... »)

L'apport supplémentaire de l'album comparativement au récit oral est résumé par René Diatkine : « L'avantage du texte écrit, c'est d'être une base immuable confrontée aux mouvements associatifs de l'enfant. Le plaisir de réécouter le texte connu peut s'expliquer par la peur que l'histoire inconnue finisse mal.[...] Recommencer l'histoire, retrouver ses héros est une façon d'éviter que la rupture se transforme en deuil. ». Le texte, pour peu que le lecteur soit fidèle à l'auteur, est toujours le même et peut être raconté à l'infini, ce qui assure à l'enfant une sécurité, une possibilité de vérification. On peut revenir à volonté sur une histoire quand celle-ci a touché un enfant dans ses préoccupations du moment. Celui-ci peut alors anticiper ce qui va se passer et vivre les épisodes de manière de moins en moins angoissante, sa compréhension en étant probablement toujours différente. C'est ainsi qu'il pourra se structurer. D'ailleurs, inconsciemment l'enfant le sent bien quand il redemande soir après soir, séance après séance le même album. A chaque fois cet album va véhiculer la parole de l'auteur via le lecteur, l'auditeur adoptant seulement ce qui lui semble bon dans l'instant. Et il modifiera sa compréhension au fur et à mesure de son développement psychique.

Coline<sup>4</sup> a 4 ans ½ lors du premier entretien en orthophonie. Sa mère consulte suite au bilan de 4 ans qui a révélé des difficultés de prononciation. Coline est alors scolarisée en moyenne section de maternelle, où tout se passe bien mais l'institutrice a également noté des déformations de sons. La fratrie se compose de deux garçons (11 ans et 3 ans) et de Coline. La première séance, entretien en présence de la maman, s'est déroulée sans souci : Coline se montre souriante et dans la relation. Mais à la 2<sup>e</sup> séance qui normalement se déroule seule avec l'enfant, d'importantes difficultés de séparation apparaissent : Coline se met dans une crise de colère où elle hurle, se sauve, frappe. Ce comportement est impressionnant et peu adapté pour une enfant qui a l'habitude de se séparer, et qui est scolarisée depuis 2 ans. A ce moment il m'est impossible de distinguer dans cette attitude si Coline est angoissée ou si elle est

<sup>4</sup> Ib.

dans la toute-puissance. Toujours est-il que la séance suivante, elle vient volontiers seule dans ma salle : le bilan peut donc débiter. Un suivi orthophonique est mis en place dans la foulée pour un trouble de parole important qui rend son discours difficilement intelligible, sauf pour la maman.

Coline est d'abord dans la difficulté à accepter le « travail » des sons, son immaturité la maintient dans une relation exclusive où elle impose ses choix. Les livres ne l'intéressent pas beaucoup non plus, elle préfère les jeux d'imitation et de faire semblant (la dînette, le docteur). Peu à peu, l'album est introduit, d'abord avec des livres animés. Puis les histoires deviennent un rituel de séance. Madame évoque régulièrement les « bêtises » de sa fille qui semble avoir du mal à trouver sa place dans la famille entre ses deux frères. Notamment le plus jeune est souvent l'objet de ses colères. Une autre fois, Madame évoque des problèmes de sommeil : Coline refuse de dormir seule dans sa chambre. En fait elle n'a jamais dormi seule : toute petite elle avait la même chambre que ses frères. Après un déménagement, une chambre lui a été destinée mais n'a jamais été utilisée (depuis 2 ans), Coline s'est donc retrouvée dans la chambre des parents. Pendant les discussions avec sa mère, Coline se montre souvent agitée, elle nous interrompt, boude, pleure... comme si elle avait conscience que quelque chose ne fonctionnait pas bien dans la vie quotidienne de la famille, qu'elle en était l'élément révélateur mais qu'elle était en même temps dans l'incapacité de changer les choses. Seule en séance, Coline ne verbalisait pas ce qu'elle vivait, aussi la lecture d'albums a été, je pense, pour elle une manière de s'identifier aux personnages tout en mettant à distance ses émotions. D'ailleurs une histoire va particulièrement plaire à Coline et elle va me la réclamer à toutes nos rencontres pendant plusieurs mois : c'est *Marion la jalouse*. C'est l'histoire d'une fille qui a un petit frère encore bébé. Marion, elle, est grande ! Elle doit se réveiller le matin et quitter maman pour aller à l'école. Aussi un jour, en colère, elle décide d'emmener le doudou du petit frère à l'école. Mais ce doudou va s'avérer un fervent défenseur du petit frère et montrer à Marion de quel bois il se chauffe en criant de plus en plus fort et devant les copines *Marion la jalouse*. Seule Marion semble entendre la voix du doudou...

Le suivi orthophonique de Coline s'est poursuivi un an. L'intelligibilité du discours s'était nettement améliorée, son comportement à la maison « assagi » aux dires de la maman. Il persistait quelques difficultés d'articulation en langage spontané mais peu inquiétantes pour une enfant de 5 ans ½. Elle reviendra un an plus tard pendant quelques séances pour régler une séquelle de trouble de parole.

Quand un texte prend sens dans l'esprit de l'auditeur, c'est l'imaginaire qui est en route. A condition de proposer cette activité dans un cadre contenant et rassurant, l'enfant se laisse aller au plaisir privilégié de la mélodie de la voix, la beauté des images, le pouvoir de l'imaginaire : il écoute, recrée, modifie en faisant se croiser l'histoire de l'album avec sa propre histoire. Il s'identifie à des héros dont il se sent proche, comme Coline. Plusieurs enfants m'ont ainsi souvent réclamé *L'île aux oreilles*, histoire d'un enfant différent : il est né avec de grosses oreilles rouges alors que tous les enfants de son pays avaient de petites oreilles jaunes. Bien sûr, il sera l'objet de moqueries, mais pourtant ses oreilles ont quelque chose de tout à fait exceptionnel...

## LE CAS PARTICULIER DES CONTES DE FEES

Aujourd'hui, les contes de fées ne sont quasiment plus proposés qu'aux enfants ; il n'y a qu'à observer l'auditoire des « soirées contes » pour s'apercevoir que les adultes présents se cachent bien souvent derrière leur petit pour écouter le conteur. Pourtant, à l'origine ils ont été créés pour les adultes et participaient à leur enrichissement culturel. D'autre part, ils font partie de la transmission exclusivement orale, même si de nos jours beaucoup de contes sont écrits, illustrés, filmés, mis en scène... Cet héritage est parfois tellement lointain que l'auteur du premier récit est inconnu. Au fil du temps, nous voyons alors apparaître différentes « versions » d'un même conte. Cependant, ces « versions », pour garder tout leur intérêt, doivent obéir à la règle de l'immutabilité des actions, c'est-à-dire que le conte est un récit qui présente une forme ordonnée d'énoncés relatifs à des événements précis. Ces événements ou actions vont alors être agrémentés par l'auteur ou le conteur en fonction de son ressenti, de son auditoire et parfois de la mode. Par exemple, dans *Les trois petits cochons*, les deux premiers vont soit échapper au loup, soit être dévorés. De même, *Le petit chaperon rouge*, dans une version ancienne et plus crue, peut ne pas ressortir du ventre du loup.

René Kaes, professeur de psychologie et psychopathologie clinique, écrit :

Cette souplesse du conte [...] le destine plus qu'aucun autre objet de médiation, à être aujourd'hui un des moyens privilégiés de l'invention transitionnelle. Il est en outre un exemple remarquable des mots de passe entre les générations et les cultures.

Le conteur utilise la formule très vague : « Il était une fois... » pour marquer le début de l'histoire. Ce temps lointain plus ou moins déterminé, ce lieu peu précis ou très banal (« la forêt »), les personnages-animaux sont autant d'astuces qui donnent la possibilité de raconter aux enfants sous une forme acceptable des choses qui les touchent très fort, souvent inabordables de front, tout en les mettant à distance. Les histoires avec des personnages terrifiants (monstres), dévorateurs (ogres, loup), fascinent souvent et sont très intéressantes dans une relation thérapeutique. En effet, les enfants suivis en orthophonie pour des troubles du langage, et plus particulièrement dans un service de psychiatrie, traînent souvent derrière eux déjà une lourde besace de moments difficiles, d'angoisses qui les assaillent quotidiennement.

Tout d'abord, le conte va exercer sur l'enfant une fascination car la « mise en scène » permet à la voix du conteur d'entrer en résonance avec le sens du texte, plus encore que dans une autre histoire. Il existe également une fonction fantasmatique au conte. Selon J. Hochman, professeur de psychiatrie infantile,

La magie, les situations invraisemblables [...] permettraient à l'enfant de se confronter, en se jouant et sans paraître y toucher, à des images qui – présentées de manière trop réaliste – évoqueraient directement les parents et, de ce fait, deviendraient dangereuses.

Ainsi, les contes de fées assurent la transition entre réalité culturelle et réalité psychique. Ils constituent la forme la plus adaptée pour être écoutée et racontée et non lue pour soi-même. Enfin, le conte permet de réinvestir des ressources

psychiques qui sont parfois mises en sommeil et qui sont nécessaires au développement de l'enfant. Ainsi F. Estienne, écrit :

En s'identifiant au héros, l'enfant libère son imaginaire et parvient ainsi à surmonter ses pulsions inconscientes qui bloquent son développement psychique.

Le « Petit Prince » est l'hôpital de jour du service de psychiatrie infanto-juvénile : il accueille des enfants de 3 à 7 ans, présentant des difficultés psychologiques et relationnelles risquant de compromettre leur insertion familiale, sociale et scolaire. L'hospitalisation est le plus souvent séquentielle, c'est-à-dire que l'enfant vient au centre de jour 2 à 4 demi-journées par semaine, le reste du temps il peut être scolarisé, accueilli par une structure de type halte-garderie ou dans sa famille. Les soins s'organisent autour de prises en charge individuelles, d'ateliers au sein de l'hôpital et d'activités extérieures.

L'atelier « Contes » a lieu 1 fois par semaine, 3 professionnels y sont référents (une psychologue, une infirmière et moi-même). Les objectifs principaux sont d'apporter aux enfants un médiateur approprié à leurs difficultés de symbolisation. L'idée est d'adjoindre au langage un autre moyen de communication. Cet atelier s'adresse à des enfants présentant des troubles dysharmoniques, une altération qualitative ou quantitative de la communication et des interactions sociales, un dysfonctionnement dans le domaine du langage, du jeu symbolique et de l'imagination, un manque de réciprocité sociale et émotionnelle. Il se déroule en trois temps :

1. **Le récit du conte** choisi par un thérapeute en fonction de l'âge, la problématique des enfants, la nature de la métaphore... L'adulte qui ne conte pas accompagne l'enfant s'il est en difficulté, l'aide à canaliser son attention, à s'intéresser, à être à l'écoute.

2. **La mise en scène de l'histoire** : les enfants choisissent un rôle pour eux et l'adulte qui n'a pas conté. Il est intéressant de noter quel personnage l'enfant choisit d'incarner, lequel il donne à l'adulte. A travers le jeu, on développe des dispositions latentes, dissimulées ou répudiées de la vie affective.

3. **Le dessin d'un moment du conte** : temps d'échange individuel et collectif pour recevoir les réactions de chacun.

Au « Petit Prince », l'atelier contes vient en complément, en préalable voire se substitue à des séances individuelles. En effet, certains enfants peuvent se bloquer en situation duelle, surtout là où il faut amener de son vécu, le verbaliser. La situation du groupe (maximum 5 enfants), les médiateurs que sont le conte, la mise en scène et le dessin font parfois levier pour permettre d'atteindre ce qui doit être travaillé avec les patients.

## CONCLUSION

Dans ces séances avec l'enfant et parfois avec les parents, l'orthophoniste doit avant tout chercher à établir une relation de confiance, dans un climat valorisant et contenant pour tout le monde. Ce préalable est indispensable pour encourager les initiatives d'échanges verbaux ou non-verbaux de l'enfant, ce qui permettra par la suite de réinvestir ce potentiel afin de l'améliorer. Je pense que le livre par ces différents aspects que j'ai évoqués ici est un outil privilégié pour arriver à ces

objectifs.

En fonction de l'âge et du niveau de développement de l'enfant, on va le familiariser avec l'objet-livre, profiter de sa fascination pour lui, stimuler et satisfaire sa curiosité, favoriser le langage et l'apprentissage, le développement psychique et la relation à l'autre.

La littérature enfantine foisonne d'idées à utiliser dans le cadre d'une relation thérapeutique. Pour l'orthophoniste plus particulièrement, l'utilisation d'albums induit des comportements aussi divers que la manipulation, des échanges para-verbaux, une aide au développement cognitif (accès au symbolisme, raisonnement, inférences...), linguistique, et offre une multitude de situations pour travailler la communication orale et écrite, sans en avoir l'air.

L'abondance de la production éditoriale nous laisse parfois confus dans le choix à opérer pour tel ou tel album. Dans le cadre des objectifs exposés plus haut, je me méfie des livres « éducatifs » car pour moi, l'album choisi doit avant toute chose laisser de la place au rêve, stimuler l'imaginaire, autoriser la découverte et suggérer plus qu'imposer la lecture qu'on peut en faire. Dans tous les cas, je m'attache à ne pas imposer à un enfant un album juste parce qu'il aborderait un problème vécu par lui : par exemple dans l'histoire de Coline, *Marion la jalouse* est arrivé alors que le suivi était déjà bien entamé et que plusieurs albums avaient déjà été lus et partagés. Ensuite, les relectures de *Marion la jalouse* se sont faites à la demande exclusive de Coline. De même, l'album *Au lit petit monstre* n'est pas proposé d'emblée à un enfant pour qui le coucher est source de conflit.

Ensuite chaque type de livre peut permettre de cibler plus tel ou tel domaine de compétences. Par exemple l'imagier développera naturellement plus volontiers le lexique et la mise en place de réseaux sémantiques, le livre animé sollicite une observation et des manipulations fines, la bande dessinée offre un code de lecture différent et met en évidence les dialogues, le conte influe plus directement sur le développement fantasmatique... Avant de proposer un livre à un enfant, je pense qu'il faut que la rencontre avec l'univers de l'auteur et de l'illustrateur nous soit agréable. Que ce soit avec des objectifs thérapeutiques ou éducatifs, je pense qu'on ne pourra véritablement partager un album que s'il provoque d'abord chez nous, des émotions diverses et un transport vers l'imaginaire. Si un livre, une histoire, un auteur nous met mal à l'aise, voire nous laisse indifférent, il y a des chances que ce soit ce mal-être ou cette indifférence que l'on transmette à l'enfant. Il est donc primordial de s'attarder sur ce que nous renvoie un album avant de sélectionner tel ou tel type d'histoire, dans le but de travailler un domaine ciblé.

## GLOSSAIRE

Ces quelques notes s'inspirent du *Dictionnaire d'orthophonie*, Ortho-Édition 1997.

**Articulation** : Mouvement combiné des organes buccaux et de la phonation nécessaires à la réalisation des phonèmes intégrés dans la chaîne parlée.

Le trouble d'articulation est une erreur permanente et systématique dans l'exécution du mouvement qu'exige la production d'un phonème. Cette erreur

détermine un bruit faux qui se substitue au bruit de la consonne ou de la voyelle normalement émis.

**Attention conjointe** : Attention partagée par la mère et son bébé qui regardent ensemble la même chose en même temps. Essentielle pour la mise en place de la fonction langage, l'attention conjointe est liée au fait que la mère apprend, dès la naissance de son enfant, à suivre des yeux son regard et à lui parler de ce qu'il regarde.

**Communication** : Tout moyen verbal ou non-verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments avec un autre individu. En pratique on peut distinguer la communication gestuelle (langue des signes utilisée par les sourds), la communication verbale (orale ou écrite), et la communication non-verbale (qui inclut des aspects intralinguistiques et extralinguistiques). Elle nécessite l'existence d'un émetteur et d'un récepteur (même virtuel), d'un code qui soit en partie commun aux deux et qui puisse être transmis par un canal privilégié.

Le trouble de la communication se définira donc comme toute manifestation de perturbation, d'incapacité, de non-motivation à la communication. Au sens strict du terme, au plan verbal ou non-verbal, la personne n'est pas ou plus en mesure de recevoir, traiter et/ou transmettre des concepts et des systèmes linguistiques lui permettant d'être en relation avec le monde environnant.

**Hypotonie bucco-faciale** : Insuffisance ou diminution du tonus musculaire au niveau du visage et de la bouche qui peut nuire à une bonne articulation.

**Langage oral** : La réalité de sa définition est en fait très complexe puisqu'elle concerne des disciplines variées : c'est un acte physiologique, psychologique, social. En orthophonie, on regroupe sous le terme langage oral ce qui a trait à l'expression et la compréhension lexicale et syntaxique.

On parle de trouble pour désigner une pathologie affectant le langage oral, qu'il s'agisse d'un retard d'apparition ou de développement chez l'enfant ou d'un trouble acquis comme chez l'adulte aphasique.

**Logopède** : Titre de l'orthophoniste en Belgique et au Luxembourg.

En France l'orthophoniste est un professionnel de santé s'occupant de la rééducation de la voix, de la déglutition, de la parole et des troubles de 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.

**Objet transitionnel** : Phénomène particulièrement étudié par le pédiatre-psychanalyste anglais D.W. Winnicott. A partir de 4 mois l'enfant commence à intégrer des « objets autre que moi » comme par exemple un bout de couverture, un mouchoir, un ours en peluche qu'il charge d'affects variés. Ces objets ont une valeur symbolique d'union avec la mère et apparaissent au moment où celle-ci commence à s'éloigner un peu de son bébé. Ainsi l'objet transitionnel aide l'enfant à rétablir la continuité menacée par la séparation et persiste plus tard dans l'enfance, au moment où l'enfant ressent une angoisse de séparation, par exemple au moment du coucher. L'objet transitionnel ouvre à l'enfant l'accès aux jouets, à la sociabilité et au langage



qui sera à son tour investi comme un objet transitionnel permettant de symboliser la mère absente en la nommant.

**Parole** : En orthophonie, l'opposition articulation/parole/langage se fonde sur les niveaux d'organisation du langage. Dans ce sens, la parole appartient au domaine de la phonologie, qui inclut la prosodie (intonation, accentuation, rythme, mélodie) et le choix ou l'arrangement des phonèmes dans la chaîne parlée suivant les règles phonologiques communautaires.

Le trouble de parole est donc un trouble du rythme, du débit, ou plus généralement une altération de la chaîne parlée qui se caractérise par des simplifications de mots, des suppressions, des substitutions de phonèmes. Ces altérations sont variables et dépendent du contexte phonémique et phonologique (en opposition au trouble d'articulation).

## **BIBLIOGRAPHIE**

- BONNAFÉ M. « Les récits, précurseurs des processus de liaison dans l'aire transitionnelle », dans *Lectures d'enfance : plaisir et déplaisir, Perspectives psychiatriques* n° 48, 34<sup>e</sup> année, 1995.
- CABREJO-PARRA E. « Langage et organisation psychique de l'enfant », dans *Langages et activités psychiques de l'enfant avec René DIATKINE*, Éditions du Papyrus, 2004.
- COQUET F. *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*, Ortho-édition, 2004.
- DIATKINE R. « Lectures et développement psychique », dans *Lectures d'enfance : plaisir et déplaisir, Perspectives psychiatriques* n° 48, 34<sup>e</sup> année, 1995.
- ESTIENNE F. *Utilisation du conte et de la métaphore*, Masson, 2001.
- HOCHMAN J. « Raconte-moi encore une histoire : le moment du conte dans une relation thérapeutique avec l'enfant », dans KAES R. *Contes et divans*, Dunod, 1996.
- KAES R. *Contes et divans : médiation du conte dans la vie psychique*, Dunod, 1996.

## **Littérature enfantine**

- BATAILLE M. & ALEMAGNA B. *L'île aux oreilles*, Les Belles Histoires, Bayard Presse Jeune, Août 2003.
- COUPRIE K. & LOUCHERD A. *Tout un monde*, Éditions Thierry Magnier, 1999.
- DREYFUS C. *Croque le croco*, Frimousse, 2002.
- ELLWAND D. *Beaucoup de beaux bébés*, l'École des loisirs, Collection Pastel, 1995.
- RAMOS M. *Au lit petit monstre*, l'École des loisirs, Collection Pastel, 1996.
- SCHNEIDER C. & PINEL H. *Toujours dans la lune*, Albin Michel Jeunesse, 2005.
- TEISSON J. & MARTIN J.-F. *Marion la jalouse*, Les Belles Histoires, Bayard Presse Jeune, Juillet 1999.
- WADDELL M. & BENSON P. *Bébés chouettes*, Kaléidoscope, 1996.