

Une drôle de rencontre

Claire FAVROT-MEUNIER¹, Jeanne COUSIN², Agnès VOURC'H³

«[...]même quand deux individus sont affectés d'un même trouble, les différences entre eux demeurent essentielles. Chaque évolution est singulière. Quand elle s'amorce, c'est sa singularité même qui permet de comprendre l'enchaînement des causes et la valeur de certains signes».

(Laurent Danon-Boileau, *Des enfants sans langage*.)

Le récit qui va suivre raconte, sur une partie de son parcours, la situation d'un enfant pour lequel le Centre de ressources Robert Laplane⁴ est intervenu il y a quelques années. Cet enfant, sourd, présentait un développement atypique et ne parvenait ni à parler ni à signer, malgré une prise en charge qui paraissait adaptée.

-
1. Pédopsychiatre, psychanalyste, attachée au Centre de ressources Robert Laplane, 33, rue Daviel, 75013 Paris.
 2. Phoniatre, médecin-directrice du Centre de ressources Robert Laplane, 33, rue Daviel, 75013 Paris.
 3. Orthophoniste, linguiste, Centre de ressources Robert Laplane, 33, rue Daviel, 75013 Paris.
 4. Centre national de ressources pour les handicaps rares Robert Laplane. Ce centre s'adresse à des enfants ou adultes sourds avec déficiences associées, et à des enfants qui présentent des troubles complexes de langage. La définition du handicap rare repose sur la rencontre de deux critères : la rareté de la combinaison de déficiences ; la rareté des expertises professionnelles permettant d'apporter à ces personnes des réponses ajustées.

Les missions du Centre de ressources s'adressent essentiellement à des enfants sourds avec déficiences associées ou à des enfants entendants qui présentent des troubles complexes de langage, associés à d'autres déficiences. Il ne s'agit ni d'un centre de diagnostic ni d'un centre de prise en charge rééducative, mais d'une équipe qui accompagne l'entourage, familial et professionnel, lorsque celui-ci la sollicite, tant pour traiter des questions de diagnostic, rechercher les mécanismes en cause, que pour proposer des pistes rééducatives, transmettre des savoir-faire.

Les professionnels dits « ressources » interviennent en tiers, dans des situations toujours complexes. Leur premier rôle est de favoriser les liens entre différents partenaires dont les points de vue se croisent parfois sans se rencontrer. La combinaison de déficiences fausse souvent le regard des adultes sur ces enfants, en faisant sous-estimer, ou mal estimer, leurs compétences.

Lorsque, médecin phoniatre dans un établissement pour enfants sourds ayant des troubles associés, j'ai été amenée pour la première fois à observer un enfant sans langage, je me suis trouvée démunie, confrontée à un grand sentiment de solitude mêlé d'irritation. C'était un enfant qui tournait en rond et me semblait ne pas pouvoir s'arrêter. J'avais essayé de lui proposer des jeux, je ne voyais aucune ouverture possible. J'ai noté sur ma feuille quelque chose comme : « agitation motrice... pas dans la relation ». Il ne me semblait pas être à sa place dans un centre où nous recevions des enfants censés avoir de bonnes aptitudes à la communication.

Puis j'ai eu la surprise de le voir interagir avec son orthophoniste. Avec elle il ne tournait plus, sauf si, distraite par ma présence, elle se détournait de lui quelques secondes... Ces deux-là partageaient une histoire, chacun savait qui était l'autre, ils se rencontraient régulièrement, échangeaient, communiquaient. Observatrice de cette interaction réussie, puis d'autres encore, là où j'avais échoué, j'ai appris à voir. Il a fallu ce temps d'observation de ce qui « passait entre » les enfants et leurs orthophonistes ou leurs éducatrices, pour que je sois en mesure de « croire » qu'au-delà des apparences, ces enfants pouvaient communiquer, questionner, plaisanter...

Au Centre de ressources où j'exerce aujourd'hui la fonction de médecin-directrice, l'ensemble des professionnels de l'équipe partage de telles expériences de rencontres réussies avec des enfants qui paraissent échapper à toute possibilité de communication un peu construite. Ce partage d'expériences conduit à un positionnement professionnel commun vis-à-vis des enfants : penser comme un a priori qu'ils ont quelque chose à nous dire par leurs comportements même. C'est à nous, professionnels, que revient la tâche de trouver les clés qui permettront ces échanges.

Notre rôle en tant que professionnels «ressources» est d'amener d'autres professionnels à adopter un tel positionnement, en leur permettant d'être observateurs à leur tour de telles rencontres où l'enfant révèle ce qu'il est capable de faire et dire. Ainsi, lorsque nous rencontrons un enfant, nous nous laissons observer, soit directement, soit par l'intermédiaire d'une caméra, comme dans le récit qui fait l'objet de cet article. Si l'étincelle jaillit et que l'interaction se produit, l'observateur fait la découverte de ce que, parfois trop engagé auprès de l'enfant, il ne pouvait pas voir. Nous pouvons alors construire avec ce professionnel les bases de ce qui conduira l'enfant vers le langage.

Bien sûr, toutes les observations n'amènent pas un dénouement aussi heureux. Entre psychopathologie et dysfonctionnement neurologique, entre troubles des interactions et troubles des «instruments» du langage, le double éclairage nous paraît pouvoir engager un débat fructueux.

Depuis la création du Centre de ressources en 1998, après douze années d'expérience auprès d'enfants et de professionnels qui les ont en charge, il a été demandé à l'équipe d'écrire des parcours de vie de ces enfants, afin d'enrichir les connaissances dans le domaine des Handicaps Rares. Il a paru intéressant de demander à une pédopsychiatre psychanalyste, qui a nouvellement rejoint l'équipe, de reprendre l'histoire de quelques enfants pour les raconter de son point de vue. Les histoires choisies présentent toutes des temps de «flou» diagnostique entre troubles du comportement, troubles de la relation et troubles affectant plus particulièrement le langage. Des dossiers lui ont été confiés ainsi que cer-

tains documents vidéo. Elle a interrogé les professionnels du Centre de ressources qui avaient observé ces enfants et obtenu leur accord pour raconter comment, de son point de vue, elle «analyse leur analyse». Elle apporte ainsi un nouveau regard sur le travail clinique que nous avons fait, et en particulier un nouveau relief au document filmé dont il sera question ici...

Jeanne COUSIN

Le trajet de Pierre : celui d'un enfant en souffrance malgré les prises en charge. Mais de quoi souffre-t-il ?

En novembre, la mère de Pierre sollicite le Centre de ressources Robert Laplane au sujet de la situation de son petit garçon. Celui-ci, sourd profond, présente des «troubles du comportement» et «des troubles des apprentissages». Désespérée, elle voudrait que le centre l'aide à comprendre de quoi souffre son fils.

C'est Mme B qui sera référente de la situation de Pierre. Mme B est orthophoniste et linguiste. Elle maîtrise la langue des signes et peut être reconnue comme spécialiste de situations complexes d'enfants (sourds ou non sourds) en grande difficulté de langue, de langage et de communication.

Mais que s'est-il passé avant que le Centre de ressources ne soit appelé à l'aide ? Afin de mieux situer à quel moment précis du trajet de Pierre et dans quel contexte s'inscrit cette demande, Mme B va retracer avec la mère de Pierre et les professionnels concernés l'histoire de l'enfant et ses aléas.

Pierre est un petit garçon de 5 ans et demi quand sa mère prend contact avec le Centre de ressources. Il est le troisième enfant du couple. À l'âge de 10 mois, sa famille suspecte une surdité profonde bilatérale dont le diagnostic est confirmé. La maman est sous le choc. Dès le diagnostic Pierre porte des appareils auditifs et débute sa scolarité dans

une classe maternelle intégrée avec un enseignant pratiquant la langue des signes (LSF), dans le cadre d'un SSEFIS (Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire).

La poursuite des investigations médicales fait porter le diagnostic de surdité génétique. Afin d'optimiser les chances de réhabilitation auditive, l'indication d'implantation cochléaire unilatérale est rapidement envisagée. L'intervention chirurgicale a lieu alors que Pierre a 3 ans. Quelques mois après la mise en place de l'implant, il est réhospitalisé pour une méningite aiguë sans complications évidentes.

La scolarité spécialisée se poursuit associée à une prise en charge orthophonique intensive. Pourtant malgré cette prise en charge classique dans le cadre d'une surdité profonde, Pierre n'évolue pas favorablement sur le plan du langage, ni en langue orale, ni en langue des signes. Il va se montrer difficile à cerner. En effet, en dépit de la mise en place d'un dispositif éducatif adapté, l'intégration scolaire et sociale est rapidement problématique.

Dès les premières équipes éducatives, Pierre est décrit comme un enfant isolé, ne s'intégrant pas dans le groupe, n'étant pas en relation avec les autres enfants et ne respectant pas les règles de vie. Les enseignants signalent un comportement relativement agité, dispersé et non adapté aux apprentissages. Sa communication verbale ou signée est plus que limitée, mais sa communication non verbale peut être très expressive (gestes, mimiques). Pierre a beaucoup de mal à fixer son attention sur une activité, il présente un retard dans les acquisitions et privilégie les expériences sensori-motrices à visée exploratrice (il sent les objets, les met à sa bouche). En relation duelle par contre, il est plus calme, sa participation est meilleure. Cette attitude déroutante vis-à-vis des apprentissages et de la socialisation est mise sur le compte d'une immaturité et d'une intolérance à la frustration. Après la pose de l'implant (deuxième année d'école), l'attitude de Pierre au sein du

groupe classe et vis-à-vis des attentes scolaires ne semble pas beaucoup évoluer, Pierre n'investit pas le langage.

Les parents vont faire le choix d'un établissement spécialisé pour enfants sourds proposant une éducation oraliste. Malgré une observation préalable qui conclut à l'admission dans cet établissement, une semaine après la rentrée, Pierre est déscolarisé. Il n'est pas parvenu à s'intégrer semblant totalement perdu par rapport aux attentes scolaires et vis-à-vis du groupe. Après plusieurs semaines de déscolarisation, il est réadmis dans sa classe maternelle d'origine. Parallèlement, un suivi pédopsychiatrique est entrepris dans un CMP spécialisé dans la prise en charge des enfants sourds.

La situation se dégrade, avec majoration de son instabilité et des comportements très inadaptés. Malgré tout, les professionnels soulignent son intérêt pour les bruits, les images, mais sans que cela ne lui permette de construire du sens. L'école est dépassée et ne sait pas comment aider Pierre à progresser.

Devant l'inadaptation du cadre scolaire, les troubles de la relation, mais aussi les signes de souffrance psychique, le psychiatre consultant met en avant la nécessité d'une hospitalisation de jour au moins à temps partiel. Cette indication d'hospitalisation de jour dans un établissement qui a une double spécificité (déficience auditive et troubles graves de la relation) a pour logique de soulager Pierre de l'exigence scolaire, laquelle n'a pas de sens pour lui, et de traiter les troubles de la relation. Du fait de l'étiquette «psy» de cette orientation qui leur apparaît comme une solution par défaut, les parents sont évidemment très réticents.

Notons aussi la mise en place d'une consultation en neuropédiatrie, laquelle aboutira à la prescription de Ritaline afin de traiter l'hyperactivité et les troubles de l'attention qui, de fait, gênent beaucoup Pierre.

Voici donc, en résumé, où en sont Pierre et ses parents quand le Centre de ressources est sollicité : Pierre présente une surdité profonde isolée. Il a bénéficié d'une implantation cochléaire unilatérale associée à une rééducation du langage la plus intensive possible, ainsi que d'un accompagnement en langue des signes. Son implant fonctionne, comme en attestent les tests audiométriques. Malgré cela Pierre ne rentre pas dans un mode de communication linguistique ou langagier. Petit à petit des troubles de la relation, du comportement et des apprentissages s'expriment au premier plan de la symptomatologie. Ces symptômes rendent très difficile son insertion scolaire et conduisent à une prise en charge pédopsychiatrique ainsi qu'à un traitement médicamenteux (prescrit pour le déficit de l'attention). L'école pense qu'il est impossible que Pierre entre en CP et le maintient en maternelle à mi-temps. Sur l'autre mi-temps, il a commencé la prise en charge à l'hôpital de jour.

Sur le plan de la prise en charge, plusieurs équipes sont donc concernées par la situation de Pierre : le SSEFIS et l'équipe pédagogique ; l'hôpital de jour ; et le CMP. Chacune fait valoir des points de vue différents par rapport aux difficultés de Pierre et l'intervention du Centre de ressources se déroule dans un climat où le dialogue est difficile, dans la mesure où cet enfant ne répond pas aux attentes. Après un premier temps d'observation et d'analyse, le travail du Centre de ressources sera de réunir les équipes et les parents pour discuter de la pertinence de la prise en charge.

L'observation filmée au domicile : une rencontre déterminante

La première question que Mme B s'est posée après la description de la mère et des professionnels des difficultés de Pierre est : «Qu'est-ce qui fait que Pierre ne s'approprie pas de langue ?» S'appuyant sur son

expérience, elle fait l'hypothèse que les troubles linguistiques pourraient être au premier plan. Elle propose alors aux parents de lui permettre de rencontrer et d'observer Pierre chez eux.

Pour ce premier bilan-observation, Mme B fera appel avant tout à ses ressources propres. Le cadre de cette rencontre a pour objectif de chercher à établir avec Pierre les conditions d'une communication. C'est en fonction de la nature de cet échange que Mme B ajustera les supports et les propositions, privilégiant la qualité de l'interaction qui se précise entre eux. La priorité étant d'arriver à se comprendre mutuellement. Mme B choisit donc de s'appuyer sur un dispositif d'évaluation, susceptible de donner lieu à un échange souple (autrement que sous la forme d'un protocole classique avec question-réponse) et respectant le temps de latence nécessaire à Pierre pour s'approprier le support proposé, en faire quelque chose. Il s'agit essentiellement d'images représentant des petites scènes quotidiennes très vivantes et expressives (Annexe I et II). Nous développerons comment ce support, et en particulier l'une des images, intéressera considérablement Pierre, lui permettant d'entrer en relation avec son interlocutrice d'une manière plutôt adaptée et inattendue. Le dispositif d'évaluation est donc celui d'une observation interactive, dont la priorité est de chercher à apprécier les capacités et les moyens de communication ainsi que les compétences langagières de l'enfant, à la fois dans son langage spontané et dans ses possibilités de compréhension.

Le document filmé issu de cette observation peut permettre à un tiers d'observer non plus l'enfant, mais la qualité et la dynamique des échanges entre l'enfant et son interlocutrice. À partir de notre analyse de l'enregistrement vidéo, nous allons développer comment cette observation est un moment d'une grande richesse clinique, dont l'intérêt va bien au-delà du seul intérêt diagnostique. On peut parler de rencontre entre deux personnes, d'une rencontre dynamique où il va

se jouer quelque chose d'important pour Pierre. L'attitude de Pierre tout au long de l'échange en témoigne : d'abord observateur attentif et curieux, il deviendra de plus en plus actif et acteur, déployant des capacités relationnelles assez surprenantes. L'échange dure 40 minutes et se déroule en présence de la mère. Rappelons qu'au moment de la visite de Mme B, Pierre a 5 ans et demi.

Déroulons tout d'abord la trame de la rencontre

Mme B commence par se présenter et demande à Pierre de se présenter à son tour. Pierre, vraiment peu inspiré par les questions pourtant simples sur son prénom et son âge, cherche l'aide de sa mère, crie puis se lève pour pianoter. Sur la demande de Mme B, il se rassoit. Mme B lui propose une histoire en images, sur laquelle tous les deux vont se pencher, dans une attention conjointe. Pierre semble intéressé et attentif : *«Un père prépare le repas en mettant un poulet au four. Les enfants passent dans le couloir, la grande fille court après son petit frère pour récupérer sa poupée. Elle lui tire les cheveux sous les yeux du père. Remarquant la fumée qui s'échappe de la cuisine, les parents constatent que le poulet a brûlé. Une fois le calme rétabli, la famille change de menu et improvise un pique-nique sur le balcon.»* (Annexe I).

Ce support – une scène familière très courte – fait l'objet entre Mme B et Pierre d'échanges très intéressants. En effet, d'emblée, Pierre s'empare de cette histoire et manifeste sa curiosité en pointant avec son doigt certains détails. Mme B l'interroge tout en lui donnant immédiatement la réponse : «Là, c'est la fille. Qu'est-ce qu'elle fait la fille ? Elle tire les cheveux du garçon.» «Là, c'est le papa. Qu'est-ce qu'il fait le papa ? Il met le poulet dans le four. Le poulet cuit.» Mme B commente l'histoire et la met en récit à la fois en langue des signes et à l'oral. La vidéo montre qu'elle s'exprime de manière théâtralisée et très vivante, comme quand on s'adresse à un tout petit. Elle accentue les mimiques, la prosodie, l'intonation, la musicalité des énoncés.

Pierre est très présent. Un détail de l'histoire va particulièrement retenir son attention, c'est celui du père qui se fâche après les enfants. Pierre reviendra à plusieurs reprises sur cette image en «demandant» à Mme B de raconter la scène. Nous développerons un peu plus loin la structure de cet échange ludique qui ponctue toute la rencontre et que nous intitulerons : «Raconte-moi le père en colère».

Mme B présente ensuite à Pierre une planche sur laquelle des enfants sont en visite à la ferme. Un enfant donne à manger à un canard (Annexe II). Pierre et Mme B miment tour à tour le canard qui pince et le petit garçon qui crie «Aïe !»

Un peu plus tard Mme B demande à Pierre d'aller chercher un livre. Pierre revient avec son cahier de vie et montre avec enthousiasme certaines photos à Mme B qui le soutient dans la narration.

Essayons maintenant, à l'aide de ce que permet l'étude du document vidéo, d'aller plus loin dans les détails de cette rencontre

1° En quoi cette observation nourrit-elle et fait-elle avancer la réflexion diagnostique ?

2° Comment Pierre se comporte-t-il, se présente-t-il et finalement comment s'empare-t-il de manière très vivante de ce moment ponctuel ?

3° Quelles réflexions cliniques et psychopathologiques cela nous inspire-t-il ?

Nous allons commencer par des remarques cliniques générales.

Alors que Pierre est très peu dans la communication par le langage verbal, il est calme, se montre curieux et très participatif. Il est capable de rester assis, un long temps, il se lève à certains moments, mais se montre accommodant par rapport aux demandes de son interlocutrice. Ainsi, même s'il est dévoré de curiosité pour la caméra et la télécommande, il réussit à respecter l'interdit de Mme B et revient au support

que celle-ci lui présente. Nous verrons que Pierre se disperse et se désorganise à des moments où il est visiblement en difficulté.

Sur le plan cognitif, Pierre manifeste beaucoup d'intérêt et de motivation. Il se met tout de suite dans une situation d'attention conjointe autour des supports proposés par Mme B. Ne parlant pas, il pointe les détails qui l'intéressent sur les images et suit avec attention la mise en récit de Mme B. À certains moments, Pierre cherche à s'appropriier le contenu du message, essayant de répéter certains mots en signes, plus rarement à l'oral. On entend certaines vocalisations, onomatopées et même plusieurs mots articulés qui montreront qu'il est en train d'entrer dans la communication parlée, soutenu par le contexte. Il est aidé en dénomination et en expression lorsque Mme B ébauche le mot, notamment en signe. Par ailleurs, Pierre montre d'emblée de bonnes capacités relationnelles : à aucun moment il n'est en retrait. Il réussit à capter l'attention de Mme B quand celle-ci parle avec sa mère ; il fait preuve de souplesse, acceptant le cadre de l'échange. Notons également qu'il fait feu de tout bois dans l'échange, utilisant l'imitation, le mime, les mimiques. Il est possible d'en déduire que Pierre sait compenser son déficit linguistique par une intelligence intuitive, pragmatique des situations. Nous verrons de manière plus approfondie comment, sur un plan relationnel, Pierre pourra exploiter certaines occasions d'interaction.

Interrogeons maintenant les mécanismes pathologiques qui fondent la démarche diagnostique

Sur le plan diagnostique, l'évaluation va permettre à Mme B de mettre en évidence des difficultés majeures et spécifiques au niveau de la compréhension linguistique, difficultés qu'elle avait déjà suspectées quand la mère et les professionnels avaient évoqué la situation. Précisons bien que l'hypothèse est celle d'un trouble de compréhension linguistique, qui affecte aussi bien la compréhension de la langue des signes que la

langue orale, et non pas d'un trouble perceptif, de type agnosie auditive ou surdité centrale.

Tout d'abord, Mme B constate que Pierre a besoin d'un support concret, indispensable tout au long de la rencontre pour entrer en communication et en relation. S'il n'a pas ce moyen, il perd pied. Toutes les fois où Mme B s'adressera à lui sans un tel support, Pierre sera en échec.

Rappelons-nous que, lorsque Mme B lui demande son prénom et son âge, Pierre semble dérouté, alors qu'il connaît les réponses. Son comportement est la traduction de cette incompréhension. D'abord il répète en écholalie signée avec des signes déformés les mots de Mme B, cherche l'aide de sa mère du regard et crie quand Mme B insiste. Puis il se disperse et va jouer quelques notes au piano, en la regardant comme s'il voulait détourner l'attention de son invitée : «Regarde ce que je suis capable de faire.» Ce petit détour me paraît d'autant plus important que Pierre est «sourde» ; n'est-ce pas une façon de lui dire que justement il ne l'est pas, qu'il entend les sons (puisque il est implanté), mais qu'il ne comprend pas ?

  deux ou trois reprises, il est visible que Pierre est d orient  par l'énoncé verbal, mais qu'il fait des efforts pour tenter de le saisir, c'est-à-dire qu'au lieu de répondre, il essaie maladroitement de répéter. En revanche, dès que l'échange s'organise autour d'un support en images, il manifeste une curiosité et une vivacité d'esprit soutenues par rapport au contenu. Il se montre capable de suivre sa pensée propre pour obtenir les informations qui l'intéressent. Il veut savoir. Toutefois, même dans la situation où il a un support visuel pour échanger, son expression verbale reste éminemment pauvre. Il émet très peu de signes ou de mots, ne construit aucune phrase et ne produit qu'une dénomination isolée. Quand Pierre veut s'adresser à son interlocutrice, exprimer une demande ou une pensée, il le fait par pointage, gestes et mimiques qui peuvent d'ailleurs être tout à fait explicites.

Ainsi sur le plan des capacités de communication, l'expertise de Mme B nous aide à différencier plusieurs niveaux, en distinguant les moyens et les aptitudes.

Les moyens de communication, verbaux ou non verbaux

Sur le plan de la communication verbale (signée ou orale), Pierre a donc des moyens très restreints. Il a beaucoup de difficultés à comprendre les énoncés, en particulier sous forme de questions. Devant l'histoire en images, il ne fait pas de liens, il pointe seulement des détails. Il essaie de répéter les mots utilisés par Mme B.

Soulignons que la répétition sous forme écholalique directe est très fréquente quand il existe un trouble de la compréhension linguistique, dans une tentative de traiter le message. (On se retrouve dans cette situation lorsque l'on apprend une langue étrangère.) Ainsi, l'expression verbale de Pierre est très réduite. Au niveau de sa production, il n'existe qu'une dénomination isolée en décalage évident avec des connaissances plus vastes. Son langage est avant tout non verbal.

L'aptitude à la communication

S'il est en grande difficulté au niveau linguistique, Pierre manifeste cependant un désir et même une bonne aptitude à communiquer, dès qu'il ne se sent pas en échec : ainsi, pendant tout le temps de l'échange, Pierre relance Mme B. Il est en attente de ce qu'elle va dire, il prend du plaisir. Il sait se faire comprendre. Au cours de cette observation, nous le trouvons même extrêmement communicatif dans le non verbal. De plus, son expression verbale tend à être stimulée dès que Mme B introduit une dimension ludique, musicale : les bruits d'animaux, les chansonnettes, les interactions gestuelles. Cela fait immédiatement écho chez lui et déclenche des productions de langage, mais limitées. Il est visible que le décalage entre ses moyens et son appétence à la communication est très important.

Ces distinctions nous conduisent *de la communication... à la relation*

Après avoir déplié les difficultés linguistiques, nous pouvons mieux comprendre comment ce trouble massif influence la qualité et la nature, d'abord de la communication, mais aussi des interactions et des relations. Ce qui nous a frappés en premier lieu est la lenteur dans les interactions verbales. On constate que Pierre présente une certaine lenteur à désigner et encore plus à répondre. Le temps de latence et d'intégration est plus long que dans un échange normal. Cette lenteur contraste avec la vivacité de Pierre à s'emparer des propositions. C'est-à-dire que lorsque Mme B suscite l'intérêt de l'enfant pour une image ou lui pose une question, elle n'obtient pas immédiatement de réponse. On pourrait croire que Pierre n'a pas entendu, n'a pas compris. La réponse (réponse au sens général de la réaction) vient, mais avec un certain temps de retard. Imaginons deux joueurs de tennis qui se renverraient la balle, mais dont le tempo serait différent. Le renvoi de la balle serait plus long, d'ailleurs la balle risquerait d'arriver quand le récepteur ne s'y attend plus. Pierre est en décalage quand il renvoie la balle. Heureusement que son interlocutrice est attentive. Ce temps de retour assez long dans les interactions, lié au temps et à la difficulté pour traiter le message, génère des mouvements de dispersion ou de fuite de la part de Pierre, quand il s'avère qu'il ne comprend pas, ou que l'interlocuteur n'a pas assez attendu : de ce fait, Pierre n'est pas «entendu».

L'enregistrement vidéo est un matériel clinique très utile pour repérer toutes les subtilités du jeu interactif : à quels moments ont lieu les «renvois de balles lentes» et les «sorties de jeu».

Par exemple, Pierre et Mme B sont en train de prendre connaissance de l'histoire en images. Tous deux sont dans une attention conjointe silencieuse. Après un temps qui est anormalement long, c'est «Pierre qui démarre» : plus exactement son doigt tombe maladroitement sur

un détail de l'image venant dire : «Et là, qu'est-ce qui se passe ?» En réponse, Mme B verbalise, met en récit. Pierre ne donne pas l'impression de réagir. Mme B attend. Alors Pierre pointe de nouveau, d'un geste déformé, un autre détail, un peu comme si son doigt tombait là presque par hasard. En fait, nous verrons qu'il ne laisse jamais son doigt tomber au hasard, bien au contraire. Certaines situations imaginaires l'intéressent plus que d'autres et stimulent son désir de communication.

Un autre moment est celui où Pierre demande à Mme B de rejouer une scène qu'il aime beaucoup. Pour cela il désigne avec son doigt les feuilles qu'elle a près d'elle. Mme B l'interroge sans le recours aux images : «Tu veux *Le Papa* ou *Le Canard* ? (tu veux que je te raconte l'histoire du papa ou celle du canard ?) Alors que Pierre sait tout à fait ce qu'il veut, il se lève s'agite, manifeste sa déception en laissant échapper un «Oh !» déçu. Il se désintéresse, s'éloigne en allant allumer la télévision. Encourageante, Mme B recommence, cette fois-ci en montant le ton et en montrant bien distinctement les deux feuilles : «Alors tu veux *Le Papa* ou *Le Canard* ?» Après un temps de latence, Pierre répond de manière très articulée «le papa» et revient, confirmant son dire, vers Mme B qui rejoue inlassablement la scène du «papa en colère».

Dans cette situation, c'est bien la question dans sa forme que Pierre n'a pas comprise. Nous pouvons l'affirmer puisque dans un second temps, il a pu dire, sur l'insistance de Mme B, le mot attendu «papa». S'il s'agite, c'est qu'il s'attendait à ce qu'elle recommence tout de suite le récit. Il interprète l'absence de réponse de sa part comme un refus. Il est visiblement très frustré. Soulignons que Pierre et Mme B sont ici dans un cadre d'échange d'abord uniquement verbal, puis que Mme B renforce le verbal par la désignation du support visuel (en montrant séparément les deux feuillets).

Nous avons vu également comment les questions sur son âge et son prénom entraînent une sortie de l'interaction.

L'entourage dit qu'il est très «têtu» quand il veut quelque chose, il privilégie ce qui l'intéresse. Éclairés par l'hypothèse d'un trouble de la compréhension linguistique, nous comprenons mieux que Pierre évite les situations et les demandes qu'il ne comprend pas. Il peut privilégier la fuite pour se protéger de l'échec en se concentrant sur ses centres d'intérêt. Mme B recueille un certain nombre d'exemples quotidiens de situations d'incompréhension et de frustration, qui font que bien souvent il essaie de se débrouiller sans le langage. Ces obstacles à la communication sont de toute évidence renforcés et majorés dans un cadre collectif et de contrainte, comme celui de l'école.

Donc Pierre est en difficulté au niveau de la réception du message. Ceci explique pourquoi tout ce qui va pouvoir renforcer l'iconicité du message va soutenir sa compréhension et capter son attention. Cela concerne le support visuel, mais aussi tout ce qui est du registre de la communication supralinguistique. Ainsi Mme B, à partir de son expérience, compense les difficultés de compréhension linguistique de Pierre, en s'adaptant à son niveau de communication, en renforçant les indices suprasegmentaux, l'enveloppe du message (prosodie, intonation, mimiques, théâtralisation).

Revenons sur la présence indispensable d'un matériel visuel pour que puisse avoir lieu un échange entre Mme B et Pierre. Cette médiation visuelle (support concret, imagé ou dessiné) fixe l'attention de Pierre et lui permet de s'intéresser aux informations et aux messages qui lui sont adressés. Ce support, en tant qu'il est matériel, lui permet de revenir à ce qui a été évoqué. Il fait trace. Il laisse à Pierre le temps de s'approprier l'information, d'y réfléchir, là où le seul recours à une langue verbale fût-elle visuelle comme la langue des signes serait trop fugitive, trop instantanée, ne lui permettant pas d'accéder à du sens.

De manière plus générale, on peut penser que la médiation matérielle modifie la configuration de l'échange et le facilite. Elle permet d'être dans une attention conjointe partagée autour d'un même objet de pensée. Elle soulage l'enfant de la situation duelle d'échange en face à face, en sollicitant non plus le savoir, la compréhension immédiate, mais la curiosité et la réflexion.

Communication et intersubjectivité

À partir de cet éclairage diagnostique, nous pouvons mieux nous laisser éblouir par les capacités relationnelles de Pierre. Celles-ci sont bien meilleures que ses capacités linguistiques, mais n'émergent que dans certaines conditions. Cette dimension diagnostique linguistique aide d'ailleurs beaucoup au diagnostic différentiel (surtout pour nous pédo-psychiatres) entre les troubles de la communication et de la relation. En effet, à partir du moment où Mme B lui offre une médiation au moyen de laquelle ils peuvent échanger et qu'elle s'adapte à son niveau de communication, Pierre montre des qualités relationnelles tout à fait encourageantes et surprenantes par rapport à ce qui était décrit de lui (garçon ayant un contact fugitif, s'isolant). On le voit déployer des registres d'intersubjectivité, drôles et plutôt élaborés, pour «faire honneur» à cette rencontre. Il relance sans cesse les interactions, il exploite et se nourrit de la situation, se met en scène.

Plus particulièrement, trois structures d'interactions de jeux et d'échanges, dans un registre langagier, vont venir ponctuer cette rencontre, lui procurant une dimension «autre», au-delà de la situation de bilan. Ces trois structures méritent d'être détaillées. Elles nous permettent d'apprécier comment rencontre et relation se construisent au fur et à mesure de l'observation et en font un moment véritablement dynamique. Nous entendons par structures des formes d'échanges qui vont venir se répéter pendant la rencontre, imprimant une certaine tournure aux relations.

Première structure interactive : «Entre "Aïe !" et "coin coin" surgit le langage»

Mme B montre à Pierre la planche de la visite à la ferme. Pointant le petit garçon qui donne à manger au canard, elle se met à exploiter la situation en sous-entendant que le canard pourrait pincer l'enfant. Mme B donne beaucoup de sérieux et de consistance à ce scénario, elle exagère la mimique de gravité. En termes de langage, cela donne :

«Coin coin» ; il faut faire attention, et si le canard pinçait le petit garçon ?» Mme B pince l'une de ses mains avec l'autre.

«Ouh la la !» (Mme B secoue sa main puis la met sur la bouche pour mimer la gravité.)

«Ça fait mal. Aïe ! Le canard, il est méchant !» (Mme B recommence le jeu signifiant des mains qui vient soutenir l'énonciation.)

Cette énonciation dramatisée captive immédiatement Pierre lequel a un regard amusé. Il saisit l'occasion, faisant semblant, mais timidement, de pincer Mme B... ce qui déclenche le fameux «Aïe !», aux accents douloureux et indignés. S'ensuit un tour à tour entre canard et petit garçon pincé. Mais dans cette interaction ludique, l'attente de chacun des protagonistes est différente. Ce qui intéresse Pierre est avant tout le «Aïe !» articulé à la dévoration (comme s'il restait accroché à la partie corporelle du jeu). Ainsi, lorsqu'il est le canard, il essaie de «pincer» la main de Mme B en sautant directement à l'étape du «Aïe !» sans dire le fameux «coin coin».

Mme B, elle, attend de ce jeu un dialogue où se répondent «coin coin» et «Aïe !» Elle n'acceptera d'entrer dans l'interaction que si celle-ci débute par le fameux «coin coin» désignant le canard (cela évoque le canard dans *Pierre et le loup*, dont le «coin coin» est sonorisé par le hautbois avec les paroles du conteur confirmant la musique). Ainsi, Mme B est prête à jouer le jeu, mais à la condition que Mr Canard soit

représenté par son «coin coin» national¹. Quand Pierre avance silencieusement sa main pour pincer, elle retire sa main puis la représente, en ébauchant le mot attendu. Pour avoir le plaisir de déclencher le «Aïe !» Pierre s'exécute, les protagonistes sont alors dans l'échange verbal «coin coin» – «Aïe !». Le canard au bec glouton et la blessure douloureuse sont avant tout figurés par des mots articulés. Pierre est bien dans le langage.

Deuxième structure interactive : «Raconte-moi "Le père en colère" !» «Encore ! Encore ! Encore !»

Reprenons ce que nous montre le document vidéo au sujet de cet échange qui sera central dans la rencontre entre Pierre et Mme B :

Alors que Pierre et Mme B sont en train de regarder et de commenter l'histoire en images, Pierre pose son doigt sur le dessin du Papa qui se fâche. Visiblement son doigt questionne le sens de l'image. Mme B met la scène en récit, avec des signes et des mimiques très nets, des mots très appuyés (elle insiste sur l'enveloppe du message) : «Le papa ? il est en colère !» Il dit : «Ça suffit ! Arrêtez !» Comme dans la scène du canard, Pierre est très attentif, il ne répète pas en écholalie, il semble s'appropriier le récit. Puis, après un temps suspensif, il fait tomber de nouveau son doigt sur l'image du père en colère. Mme B traduit le geste, comme avec un tout petit : «Encore ?» Pierre hoche la tête et attend. Mme B recommence : «Le papa ? il est en colère !» Il dit : «Ça suffit ! Arrêtez !»

À plusieurs reprises pendant la rencontre, Pierre désigne la planche, attendant que Mme B rejoue.

Remarquons que si Pierre prend en général plaisir à mettre en récit ce

1. Rappelons que les onomatopées représentant les cris d'animaux ne sont pas universelles, elles sont particulières à chaque langue.

qui se passe sur les images, jouant à être le canard qui mord Mme B, ou bien le rhinocéros qui tue avec sa corne, le moustique qui pique... aucune image ne va autant le saisir que la scène du père, mais aussi la manière dont Mme B en tire parti. C'est lui, qui dès les premières minutes extrait ce détail, orientant le contenu des échanges avec Mme B. Il va y revenir pendant une grande partie de leur rencontre. Ainsi Pierre demande à Mme B de mettre en récit la scène, au moins une dizaine de fois. À chaque narration il jubile, participe. Il peut même dire et signer lui-même «Encore !»

Comme on peut le constater, la scène du père en colère est venue déclencher le fameux «Encore !», élément de langage fondateur nouant la communication avec le plaisir. Pierre va faire de cette scène un des fils directeurs de la rencontre : «Racontes-la-moi, encore.» «Alors si je veux», je peux faire resurgir «le père en colère», autant de fois que je veux. Plus vrai que vrai, comme en psychodrame. Avec le langage, le père qui crie est là, sans être là ; c'est comme pour le loup, c'est vraiment merveilleux. Tout se passe comme si, à travers la force de cette énonciation, Pierre découvrait la valeur organisatrice et symboligène du langage, sa fonction de représentation. Sans les mots qui viennent habiller l'image, l'habiter, le dessin reste avec son secret. Non seulement Pierre boit du petit lait quand Mme B recommence son récit, mais il va exploiter cette répétition inlassable : il s'enhardit, «se met en scène» avec Mme B.

Troisième structure interactive : «Pierre se met en scène»

Plusieurs fois au cours de la rencontre Pierre utilise la présence de la caméra, faisant fonctionner cet œil comme une troisième scène (il y a la scène de l'échange linguistique autour du support, celle du jeu intersubjectif et la troisième à laquelle s'adressent les deux premières). Comme pour signifier qu'il vient de découvrir quelque chose de très

important, Pierre s'adresse à la caméra. Il approche la planche et désigne devant l'objectif l'image du «père en colère», en faisant bien attention que ce soit cette image qui soit filmée. Pierre a une coordination gestuelle très adaptée. Puis, d'un geste de salutation, il désigne de la main Mme B à la caméra comme s'il disait : «Je vous présente Mme B qui va vous raconter l'histoire du "père en colère".» Celle-ci racontera plusieurs fois la scène à un «public» invisible, soutenue par Pierre qui, regardant la caméra, suit chaque mot, valide l'énonciation par des hochements de tête, des encouragements vocaux et gestuels pour que Mme B n'oublie rien. Il est très éloquent, drôle. Il fait semblant d'embrasser l'image de Mme B solennellement, une bise sur la joue gauche, une bise sur la joue droite. Le mime est comique, il est dans le faire semblant. Quand Mme B lui demande de rendre la feuille, pour passer à autre chose, Pierre lui tourne le dos et, surveillant la distance dans l'œil de la caméra, approche la feuille malicieusement de Mme B et la lui retire au dernier moment... Mme B joue le jeu : à la troisième tentative, c'est elle qui retire son bras au dernier moment. Tous deux éclatent de rire.

Bref, Pierre fait son «clown», son numéro... et Mme B aussi quand elle incarne si bien «le père en colère». Ce temps où Pierre implique la caméra est l'occasion d'échanges subtils dans une rencontre espiègle faisant surgir le comique (que nos mots ont bien des difficultés à traduire). À plusieurs reprises, Pierre va donc s'adresser, en référant à la caméra, la prendre comme témoin de sa relation à Mme B. Comme si cet œil pouvait l'aider à explorer l'expérience intersubjective, pas seulement d'ailleurs dans une dimension comique, de plaisir, mais aussi dans ce que cette relation peut avoir d'inquiétant, d'étranger. Lorsque Mme B fait «les gros yeux» pour lui signifier qu'il ne doit pas toucher à la télécommande, Pierre va vers l'objectif et imite lui-même ce regard comme s'il était «pris» dans ce regard.

Ainsi pendant l'observation-évaluation Pierre a pu se montrer très différent dans ses comportements et ses capacités, surprenant, contrastant avec le petit garçon complètement égaré dont on avait dressé le tableau.

Ce contraste est possible, nous semble-t-il, grâce au dispositif et au positionnement que Mme B adopte avec Pierre. Ce positionnement est fondé sur la certitude qu'il manifeste par son comportement une pensée, une envie, un plaisir ou un mal-être. Mme B. accorde a priori du sens à ses réactions, malgré leur atypie ; elle tient compte du délai de réponse, déroutant pour un interlocuteur non averti. Dans ce contexte, Pierre a pu s'emparer de la situation, s'en nourrir.

Bien sûr, les difficultés sont très importantes et il n'est pas question de les nier ou de les minimiser. Pierre est en grande difficulté linguistique, fragile psychiquement. Mais derrière le tableau d'un enfant incapable de se poser, de se concentrer, dans le refus et l'opposition, il y en a un autre qui n'est pas entré dans la parole, faute d'en «posséder» les mécanismes, mais ne demande que ça.

Chaussée de ses lunettes en «3D», Mme B a posé un autre regard sur Pierre, regard qui lui va comme un gant. Il est pétillant.

Ce développement appelle encore quelques réflexions, mais cette fois-ci d'ordre psychopathologiques :

1° La dimension de la clownerie ou du *showing off*

Dans la continuité des travaux sociologiques de Trevarthen sur les compétences sociales des tout-petits, Mme Reddy (2005) détaille deux *patterns* de comportements précurseurs. Ces *patterns* sont extrêmement importants dans la construction des relations sociales chez l'enfant. Il s'agit du *showing off* (traduit imparfaitement par «clownerie» ou «se donner en spectacle»), c'est-à-dire de comportements comiques et subtils par lesquels l'enfant attire sur lui l'attention de son entou-

rage. *Showing off* va de pair avec *feeling shy*, le sentiment intime de timidité, de pudeur, en quelque sorte effet de retour, quand l'enfant prend conscience du regard porté sur lui par son entourage. Ces deux *patterns* régulent subtilement la relation à l'autre. Ce sont des comportements relationnels d'apparition précoce, précurseurs de l'idée de *self-and other-consciousness*.

On les voit se déployer pour Pierre. Par exemple, intéressé par le scénario du canard mordeur, il se risque, mais prudemment à pincer Mme B (qu'il ne connaît pas). Il mesure la relation à sa partenaire (jusqu'où peut-il s'engager, se risquer ?) Pierre a tout à fait conscience que Mme B est intéressée, surprise par lui, il en joue, mais subtilement avec une certaine pudeur. Bien que Pierre soit déjà un enfant de 5 ans, les comportements de fierté, de drôlerie qui se déploient tout au long de la rencontre nous ont évoqué ces dimensions de la construction de l'intersubjectivité. Il montre par là qu'il y accède, même si l'insuffisance de ses moyens de communication les a certainement entravées.

2° Plaisir de la narration, fonctions symboligène et symbolique de la langue

Tout au long de la rencontre, les différents niveaux d'interaction, de dialogue, ne cessent de s'alimenter. Il est extrêmement intéressant de repérer à l'aide du document vidéo comment les registres linguistiques et relationnels sont non seulement intriqués, mais viennent engager l'enfant dans la symbolisation à l'aide de la narrativité. C'est-à-dire que l'intérêt de Pierre va se manifester dès que la langue sert à évoquer, représenter, les états pulsionnels, affectifs et émotionnels. À chaque fois que Mme B est dans la narration, en exploitant les différents supports : Petit Ours, pas content, qui pleure parce que Boucle d'or a mangé sa soupe. Le petit garçon qui pleure parce qu'il est tombé. La douleur quand le méchant canard pince (Pierre allant jusqu'à montrer son doigt «pincé» à la caméra). L'histoire de la galette dévorée par le

renard... D'ailleurs les histoires ou images avec des animaux se prêtent admirablement à l'évocation et la projection des émotions et affects infantiles. À travers ce qui arrive à Petit Ours, à la galette, au canard qui fait mal... l'enfant vit les sensations et les affects par transitivité. Il se met grâce au langage, à la place de celui dont on parle. Ceci a une fonction très importante.

Dès que Mme B fait jouer ses deux dimensions linguistique et émotionnelle, le théâtre intérieur de Pierre est en écho avec les mots. Il hoche la tête, valide, s'accroche aux mimiques de Mme B. Il y a une synchronie qui s'établit. Ainsi la narration a cette capacité de mettre en scène, de traduire des aspects, des états fondamentaux de la vie psychoaffective (douleur, tristesse, joie, envie). Ces sentiments ne peuvent trouver de représentation que par l'intermédiaire du langage.

Au fond en s'appuyant sur ce que la narrativité si appréciée des enfants doit au langage, dans toutes ses dimensions, verbales et préverbales, l'évaluation du début débouche sur une rencontre humaine, intersubjective. En effet, ce n'est pas tant les histoires que la manière dont Mme B les «parle», comment elle traduit chaque état, qui «enchaîne» Pierre au langage... dans la relation à Mme B.

Cette fonction symboligène de la langue est bien détaillée dans les entretiens de Françoise Dolto avec Danielle Marie Levy *Parler juste aux enfants* (Lévy D.M., Dolto F. (2002) :

D.M. L. : «Que pourrais-tu préciser de la fonction symbolique ?»

F. D. : «Elle existe chez tout être humain, c'est un langage intérieur. L'être humain a la parole, ce qui ne veut pas dire un langage verbal. Il a la parole, c'est-à-dire la possibilité d'une représentation de ce qui le fait vivre, et vivre c'est avoir des variations entre le plaisir et la peine.»

D. M. L. : «Donc l'enfant sourd a la parole d'une certaine façon ?»

F. D. : «Il a la parole, tout à fait. Il n'a pas le langage verbal, mais il est construit par le verbe comme nous le sommes tous, c'est-à-dire le

langage, matrice de tous les langages qui est la relation entre des perceptions triangulaires qui permettent à un sujet, dans un corps objet, un sujet de désir, un sujet qui est aussi un objet de besoins, mais qui est un sujet de relations avec un autre être qui s'il parle est humain, s'il ne parle pas est un être végétal ou animal.»

On se doute que pour nous pédopsychiatre-psychanalyste, l'intérêt privilégié de Pierre pour un «père en colère» et pour les scènes de rivalité a suscité le plus vif intérêt. En effet, remarquons que si la scène du canard qui pince le doigt suscite du plaisir et du langage («coin coin», «Aïe !»), elle retient beaucoup moins la curiosité de Pierre, trois fois ça suffit. En revanche, il est saisissant de voir comment il s'empare, d'entrée de jeu, de la scène du «père en colère». C'est pour nous un signe encourageant dans la mesure où Pierre est «questionné» par une scène symbolique beaucoup plus de son âge, qui évoque un père fort, tiers.

Or, nous savons que le père de Pierre était extrêmement découragé par les graves difficultés de son fils, la mère disant d'ailleurs qu'il ne pouvait avoir aucune autorité sur lui (ce qui est très fréquent quand les parents sont blessés par le handicap de leur enfant). Donc, il n'est pas très difficile d'imaginer les raisons pour lesquelles Pierre se sent si intéressé. On peut penser qu'il s'identifie à ce père fort lequel va aider frère et sœur à se dégager de la rivalité infantile. C'est même comme si la scène le phallicisait lui aussi (en effet, ce n'est pas le petit garçon qu'il pointe dans la scène, c'est bien le père) il en profite pour se mettre au centre.

3° La tierce personne ou «stupéfaction et illumination»

Que dire enfin de la surprise et du plaisir qui se dégage de ce document vidéo ? Un premier point nous paraît sensible : le fait que le dispositif vidéo permette de «récupérer» en quelque sorte toute la dimension préverbale de la communication. Son étude met en évidence combien gestes et corps sont en eux-mêmes éloquents, anticipant bien sou-

vent ce que la langue va dire. Grâce à ce dispositif, Pierre se manifeste comme beaucoup plus communicant, beaucoup plus éloquent, il est possible d'entrevoir toutes les ressources et potentialités qu'il a en lui.

Un deuxième point est non moins essentiel : certains passages ont suscité chez le témoin oculaire que nous étions un effet de surprise, de comique à voir Pierre se mettre en scène avec une expressivité, une finesse où il compensait à ce moment-là largement son déficit linguistique. Nous ne nous attendions absolument pas à ce qu'il puisse montrer de telles capacités, un tel esprit.

À travers la caméra, Pierre s'adresse à un auditeur ou spectateur en puissance. Il veut nous faire profiter de l'importance de sa découverte, la dire à quelqu'un. Au fond, ne sommes-nous pas, à ce moment-là, en position de la « tierce personne » si chère à Freud pour que le mot d'esprit produise son plein effet (Freud S. (1905) ? C'est cette « tierce personne » qui a la chance de profiter de cette dimension spirituelle et comique, collatérale à la rencontre, si communicative. Rappelons aussi que Freud insiste énormément sur l'importance du plaisir dans les processus mentaux. La satisfaction psychique et partagée est une condition indispensable à la pensée. Or là, il est visible que Pierre éprouve beaucoup de plaisir dans cette situation.

En conclusion : croiser les regards

À l'issue de cette observation, Mme B détient une clé du problème et pose l'hypothèse que le trouble de la compréhension linguistique est un facteur majeur dans ce qui handicape Pierre, l'empêchant d'avancer. Cette hypothèse serait de nature à éclairer la situation d'échec scolaire dans laquelle il se trouve et qui génère tant de souffrance.

Le bilan des difficultés se poursuit au Centre de ressources, confirmant les hypothèses de Mme B et mettant en évidence en particulier des troubles de l'attention et de l'organisation spatiale, susceptibles d'ex-

pliquer au moins en partie les difficultés de Pierre pour accéder à la langue, tant orale que signée.

Conjointement à cette démarche diagnostique, Mme B coordonne les discussions avec les équipes de terrain, afin de réfléchir à une prise en charge plus appropriée. Le dialogue entre les partenaires est compliqué, chacun ayant «sa» vision de Pierre, difficile à déconstruire.

Afin de faire avancer la réflexion, le Centre de ressources proposera de mener une intervention régulière auprès de Pierre à l'hôpital de jour. Cette intervention, limitée dans le temps, aura pour but d'affiner l'observation, mais surtout d'introduire sans attendre une démarche de communication à l'aide du dessin et des pictogrammes.

Cette démarche, véritable savoir-faire transmis par le centre utilise la trace, le dessin puis dans un second temps les pictogrammes, comme outil de partage d'une expérience, d'un éprouvé, d'une pensée.

Le dessin est la première trace, la première symbolisation qui vient rendre compte de ce qui est en train de se passer et donc de se dire. Moins éphémère que le verbal, la trace vient stabiliser le rapport à la langue, lui donner corps, fondant le langage en lien, dans l'instantané, avec une situation précise. Elle permet à l'enfant de construire une pensée, de donner du sens aux mots.

Pierre s'est rapidement emparé de cet outil, démontrant par là même qu'il avait des bases linguistiques très insuffisantes. Le succès pour lui de cette approche a facilité une réorientation vers une structure plus appropriée dans le traitement de ces troubles spécifiques (SEHA pour enfants sourds ou entendants présentant des troubles complexes de langage).

Depuis, grâce aux compensations de ses handicaps, Pierre progresse régulièrement dans les apprentissages. Il communique principalement en langue des signes et par pictogrammes. Sa langue orale est très

rudimentaire. Les difficultés de comportement et relationnelles se sont beaucoup estompées même s'il reste un enfant fragile sur le plan narcissique. Aujourd'hui, sa vivacité d'esprit continue de susciter l'étonnement et la stupéfaction.

À l'issue de ce récit, s'agirait-il alors d'en conclure que «l'expertise», le «savoir» des experts ou professionnels ressources viendrait pointer, pallier «l'insuffisance de savoir», «l'erreur» des professionnels de terrain ? Faudrait-il renvoyer dos à dos l'expertise et la pratique ? Est-ce cela que le savoir-faire de Mme B, ayant ouvert un «accès thérapeutique» certain à Pierre, mettrait en avant ? Évidemment, nous ne le pensons pas. Nous pensons plutôt que le ressort, le levier de cette intervention dans le cadre du Centre de ressources se situe ailleurs. Par exemple, au niveau d'une question de vision, d'angle de vue, mais aussi de positionnement, de place tierce.

Essayons de nous mettre à la place des équipes de terrain

En effet, comment comprendre que ces équipes, très désireuses d'aider l'enfant, n'aient pas envisagé les difficultés sous l'angle abordé par Mme B. Celui de troubles de la compréhension linguistique. Plusieurs facteurs peuvent être en cause, nous en retiendrons quatre.

L'importance du contexte dans l'expression symptomatique

Il est indéniable que «le» Pierre que Mme B rencontre est très différent de celui dont parlent les professionnels qui s'en occupent au quotidien. L'enfant décrit dans les comptes rendus est agité, papillonne, ne communique pas, n'écoute pas, ne respecte pas les règles et les limites, est incapable d'apprentissages. Celui de Mme B est un petit garçon calme, capable de se concentrer sur des supports d'images pendant quarante minutes, intéressé, actif, en relation. Le premier déçoit et «exaspère» à juste titre les professionnels qui tentent, sans succès, d'accrocher quelque chose avec lui. Le deuxième attendrit et intéresse Mme B, ainsi que le spectateur regardant le document vidéo. Ce contraste en

lui-même doit nous interroger. Qu'est-ce qui pourrait rendre «le premier Pierre» beaucoup moins «communicant» ?

L'aménagement du cadre, les conditions, la prise de repères sont des éléments essentiels pour installer une communication. Dans un cadre groupal, mouvant, les capacités de compréhension sont vraiment mises à mal. Le poids du collectif, sans prise en compte des particularités individuelles, est un facteur de désorganisation. L'enfant est noyé, se disperse. Cette spirale négative nous paraît d'autant plus renforcée dans le milieu scolaire que les équipes sont prises dans leurs propres contraintes. Il est beaucoup plus difficile de penser l'enfant dans sa singularité. C'est à lui de s'adapter aux exigences, au projet pédagogique et pas le contraire.

La croyance que l'enfant comprend ce qu'on lui dit

Cette question de la compréhension nous paraît au cœur du cercle vicieux qui peut se resserrer autour de l'enfant. À partir du moment où l'on croit qu'il «comprend et nous comprend», on s'adresse à lui comme à un enfant qui est dans le code commun. Cette certitude conditionne notre vision de l'enfant, avec la tendance à comprendre son fonctionnement en se basant sur le fonctionnement typique, sans pouvoir se décentrer. On s'attend à ce qu'il réponde selon une certaine logique (la nôtre). Cet angle de vue peut nous rendre prisonniers de cette vision. C'est, selon nous, ce qui pourrait s'être passé pour Pierre en particulier dans le cadre scolaire. Sourd profond, sans troubles associés apparents, sans problèmes visuels ni moteurs, il devrait comprendre la langue des signes. Appareillé par un implant cochléaire en bon état de fonctionnement, il entend et devrait aussi, moyennant une rééducation appropriée, arriver à comprendre les mots.

Ici, l'évidente intelligence pragmatique, intuitive de Pierre (il sait se servir de l'environnement) sa curiosité et son appétence pour la communication l'ont desservi. Également, des réactions telles que la fuite

ou la dispersion renforcent l'idée que Pierre comprend, mais qu'il ne «veut pas» écouter, qu'il s'oppose («qu'il n'en fait qu'à sa tête» expression courante face à un enfant déroutant). En fait, Pierre décroche dès que les demandes se complexifient. Il a mis en place des habitudes inadaptées, un cercle vicieux s'est installé qui l'isole du groupe.

Ces décrochages ont bien été notés par les professionnels. Ainsi, en groupe langage, l'orthophoniste observe que Pierre est attentif pendant le temps de projection des diapositives, puis dès que commencent les échanges verbaux sans le support, il se désintéresse et ne peut plus être attentif. Il retrouve avec plaisir les images papier, mais n'installe pas de langage construit.

Cette observation atteste que le déficit linguistique est repéré, mais qu'il n'est pas interrogé dans ses mécanismes. La déconnexion de Pierre est «lue» comme un signe d'immaturation, de troubles de la concentration (il n'y a que les images qui l'intéressent, quand on lui demande un effort de réflexion, il se détourne de la tâche). Le lien entre sa dispersion et la disparition du support visuel indispensable à l'amorce de la compréhension n'a pas pu être fait.

Cette croyance est très fréquente surtout lorsqu'apparaissent des troubles relationnels et attentionnels difficiles à supporter socialement, car très dérangeants. Ce sont eux qui sont mis en avant, alors qu'ils sont le plus souvent secondaires aux troubles de la compréhension. Cette lecture «sociale» en masque une autre. Au fond, les professionnels de terrain, en relation directe avec l'enfant, sont placés devant un échec de leur méthode, qu'il leur est difficile d'interroger, au niveau des mécanismes.

L'idéal et le sentiment d'échec

Nous pensons que le sentiment d'échec et la blessure narcissique des équipes sont de nature à entraver cette réflexion indispensable pour comprendre vraiment.

L'engagement dans la relation d'aide, duelle, nous empêche d'avoir une certaine distance¹. Devant un enfant qui ne répond pas aux attentes et réagit de manière comportementale et dérangement, les professionnels ne peuvent plus avoir un regard positif. Ils sont atteints dans leur idéal. Ils se sentent remis en cause dans leur pratique au lieu de s'autoriser à penser : «Qu'est-ce qui fait que ce que je lui propose, ne marche pas ?» Ils sont «empêchés» de voir et d'entendre.

Le positionnement des professionnels ressources est susceptible de libérer une place tierce. Les professionnels «ressources», eux, ont la chance de connaître l'enfant depuis une place d'extériorité, tierce. N'étant pas à la même place, l'enjeu est différent. Ceci leur permet d'avoir le recul nécessaire pour poser un autre regard sur l'enfant et interroger, à partir de leur expérience, les mécanismes (plutôt que les causes) des difficultés.

Sans doute la vision «*ex-perte*» n'est-elle acceptable et entendable que si le professionnel ressource sait ce qu'il doit, certes à sa connaissance, mais aussi à la place depuis laquelle il travaille. ■

Bibliographie

- Herrenschmidt N. (1977), *Une drôle de journée*, Paris, Éditions du Père Castor.
- Freud S. (1905), *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Folio Essais.
- Levy D.M., Dolto F. (2002), *Parler juste aux enfants*, Paris, Mercure de France, p. 91-111.
- Reddy V. (2005), «Feeling shy and showing off: self-conscious emotions must regulate self-awareness», in J. Nadel, D. Muir (éds), *Emotional Development*, Oxford University Press, p. 183-204.
- Danon-Boileau L. (2002), *Des enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob.

1. Ce «nous» évidemment m'inclut.

Annexe I : planche tirée d'*Une drôle de journée*. Éditions du Père Castor.



Annexe II : planche tirée d'*Une drôle de journée*. Éditions du Père Castor.

