

Le traitement logopédique dans un faisceau d'interactions. Favoriser l'autonomie de l'enfant

Sandra Galli Cornali

Résumé:

Cet article illustre le concept du paradoxe de l'aide par l'analyse systémique d'une situation clinique en contexte logopédique. Il met en évidence les risques de dépendance qui peuvent être engendrés ou renforcés par les traitements logopédiques et présente quelques pistes qui, par le biais d'un recadrage systémique, permettent aux deux partenaires de l'interaction d'échapper au scénario répétitif du « toujours plus de la même chose ».

Le travail présenté ici résulte de la réflexion que j'ai l'occasion de faire au sein d'un groupe de supervision basé sur une approche systémique¹. Il a pour objectif, par l'intermédiaire d'une présentation clinique, d'illustrer le concept du paradoxe de l'aide en situation logopédique.

La nécessité pour les logopédistes de tenir compte du contexte dans lequel grandit l'enfant qui leur est confié est aujourd'hui devenue une évidence. Dans le contexte scolaire, la collaboration avec les enseignants et la famille

¹ Ce groupe de supervision est animé par Patricia McCulloch que je remercie vivement pour sa disponibilité et son aide dans l'élaboration de ce travail. Je remercie également les logopédistes qui participent à ce groupe pour les encouragements et le soutien qu'elles m'ont témoignés.

s'avère ainsi incontournable. Toutefois, une part importante du travail des logopédistes s'effectue dans l'interaction individuelle avec l'enfant et a pour objet l'amélioration de ses capacités communicatives et langagières. Dans certaines situations, l'enfant et le/la logopédiste peuvent se trouver prisonniers d'un fonctionnement répétitif qui confirme à l'enfant son besoin d'être aidé et qui conforte le/la thérapeute dans sa croyance que son patient ne peut se prendre en charge seul. Lorsque les interactants sont pris dans cet engrenage, l'évolution de l'enfant est fortement ralentie. Un recadrage systémique peut alors apporter une ouverture permettant une remise en marche de la dynamique interactionnelle et une plus grande autonomie de l'enfant dans ses apprentissages.

Le paradoxe de l'aide

Le terme «paradoxe de l'aide» utilisé par McCulloch (1994) et Cironici (1995) se réfère à un mécanisme interactionnel du type «complémentarité dysfonctionnelle»². Il s'observe dans le cadre d'interactions complémentaires³ telles que les relations d'aide (par exemple parent-enfant, enseignant-élève, thérapeute-patient,...). Le paradoxe de l'aide caractérise une situation dans laquelle le comportement de l'enfant en difficulté incite les personnes qui s'occupent de lui à l'aider et, l'enfant ne progressant que peu, voire pas du tout, les conduit à renforcer leur aide confirmant ainsi à celui-ci ses difficultés. «Une interaction d'interdépendance répétitive et infructueuse s'installe (toujours plus de la même chose), contrairement à l'intention de départ» (Cironici & McCulloch, 1997, p. 138-139). La relation complémentaire entre l'aidant et l'aidé se rigidifie et commence à dysfonctionner. Ainsi, la personne en position haute (dans notre contexte, le/la logopédiste) s'active pour multiplier les mesures d'aide et la personne en position basse (l'enfant)

² La complémentarité dysfonctionnelle rend compte d'une modalité interactionnelle dans le cadre de laquelle l'enseignant rencontre une attitude passive ou dépendante de l'élève. «Plus l'enseignant aide, plus l'enfant semble avoir besoin d'aide, plus ses incompétences sont manifestes» (McCulloch, 1994, p. 111).

³ L'interaction complémentaire fait référence à une relation fondée sur la différence. Ainsi, le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre, l'un des interactants occupant une position «haute», l'autre une position «basse». Les comportements des partenaires, dissemblables mais adaptés, «s'appellent» réciproquement (Watzlawick et al., 1972).

répond par une attitude passive et dépendante qui confirme l'aidant dans sa conviction que son interlocuteur a encore et toujours besoin d'aide. Les enfants dont il est ici question sont souvent décrits comme étant des enfants gentils, pleins de bonne volonté, qui font ce qu'ils peuvent mais qui sont un peu limités.

Suite aux travaux de Selvini Palazzoli & al. (1980) et d'Evequoz (1984), McCulloch (1994) considère le paradoxe de l'aide (appelé également «acharnement pédagogique» dans le cadre de l'école) comme un des facteurs qui contribuent à l'échec scolaire (voir aussi Lovey & Nanchen, 1994). En effet, en cas d'échec, l'école met souvent en route une série d'interactions entre l'enfant à aider et un ou des adulte(s) aidant(s). Ainsi, «la résolution des problèmes scolaires est cherchée essentiellement dans les interactions verticales, transgénérationnelles» (ibid., 111). En conséquence, les interactions horizontales, entre pairs, ne sont généralement pas utilisées pour comprendre ou résoudre le problème. Comme on l'imagine aisément, la notion de paradoxe de l'aide utilisée d'abord dans le contexte scolaire est facilement transposable à toute relation d'aide adulte-enfant (traitement logopédique, soutien psychologique, appui scolaire), d'autant plus que les interactions verticales sont encore amplifiées dans les interventions individuelles.

Curioni & McCulloch (1997) précisent également que l'interaction circulaire aidant-aidé-aidant n'est en soi pas problématique. Elle le devient toutefois lorsqu'elle présente un caractère répétitif et devient la solution prioritaire pour résoudre les difficultés de l'enfant. La notion de paradoxe de l'aide met ainsi en évidence le fait que les solutions trouvées pour aider l'enfant en difficulté peuvent parfois entretenir et renforcer le problème. Comme l'ont montré Watzlawick & al. (1972)⁴, «la solution devient le problème, ou tout au moins une partie du problème».

Curioni (1995) met encore en évidence les effets paradoxaux que peuvent induire les démarches d'aide si celles-ci sont trop importantes ou trop centrées sur l'enfant. Elle définit les effets paradoxaux comme étant «les effets qui vont à l'encontre du but recherché et qui renforcent le problème qui avait motivé la demande d'appui» (p.79). Ainsi elle considère comme effet paradoxal «l'amplification de la dépendance et la chronicisation ou la confirmation du handicap» (ibid., 79).

⁴ Cité par McCulloch (1994), p.111.

Illustration clinique

Manuel⁵ a été signalé en fin de première année primaire par son enseignante ainsi que par la psychologue du service dans lequel je travaille⁶ pour des difficultés de compréhension du langage oral et des difficultés à entrer dans la lecture. Il a tendance à faire semblant de comprendre, ce qui a pour conséquence que ses difficultés passent parfois inaperçues. Il est décrit comme un enfant peu autonome. Fils unique, Manuel est né au Portugal. Depuis l'âge de trois ans, il vit en Suisse et parle le portugais en famille. Il apprend le français par les contacts qu'il a avec les enfants du quartier et par son intégration à l'école enfantine. L'examen psychologique révèle un bon potentiel cognitif. Le bilan logopédique met en évidence des troubles de la compréhension du langage oral et écrit. Ceux-ci sont accompagnés de difficultés spatio-temporelles, d'une fragilité au niveau de la perception de la parole et de la mémoire phonologique de travail ainsi que de représentations très figées sur les fonctions de la langue écrite. L'enfant exprime en effet qu'il est important de savoir lire pour faire plaisir à ses parents et à sa maîtresse. Suite au bilan, un traitement logopédique individuel débute à raison de deux séances par semaine. Il vise à développer des stratégies de compréhension en recherchant du sens dans ce qui est dit et lu. Il a également pour objectif d'amener Manuel à prendre de la distance par rapport au langage en développant ses capacités métalinguistiques. Parallèlement, des entretiens réunissent Manuel, ses parents, la psychologue et moi-même. Nous nous basons sur l'hypothèse que la croyance suivante renforce les difficultés de Manuel: en comprenant trop bien le français, Manuel risque de perdre ses racines et d'oublier le portugais. Ces réunions visent ainsi à encourager la création de liens entre le Portugal et la Suisse, deux mondes fortement clivés dans la famille. Le père de Manuel manifeste en effet des comportements d'hyperintégration alors que la maman ne semble pas investir le pays d'accueil. Après six séances mensuelles, il est décidé que la psychologue se retire de la situation.

Le traitement logopédique se poursuit. Des activités écrites visant à faire des liens entre les deux pays sont proposées: création d'un cahier destiné à sa

⁵ Prénom d'emprunt.

⁶ Il s'agit d'un service auxiliaire regroupant des psychologues, des logopédistes et des psychomotriciennes qui travaillent au sein de l'école.

famille au Portugal, dans lequel Manuel écrit en français ce qu'il fait en Suisse, et qui sera traduit en portugais par ses parents; récits de vacances au Portugal,... L'enfant accepte d'effectuer toutes les activités proposées mais ne manifeste pas d'enthousiasme particulier. A l'école, Manuel continue à faire semblant de comprendre et dépense beaucoup d'énergie à faire plaisir et à faire rire son entourage. Au cours d'une deuxième année difficile, il est tiraillé entre son enseignant et son père qui lui envoient des messages différents sur ce qu'il doit faire pour apprendre. Manuel répétera l'année scolaire en étant intégré le matin dans une classe à effectif réduit afin qu'il puisse profiter d'un enseignement plus individualisé. Il côtoie alors deux enseignantes qui, là encore, travaillent de manière différente et ne portent pas le même regard sur l'enfant. L'enseignante de la classe à petit effectif propose un enseignement différencié et voit en Manuel des potentialités lui permettant d'imaginer une réintégration dans le circuit standard. En revanche, l'autre enseignante utilise des stratégies d'enseignement basées sur un programme à suivre, et constate un décalage très important entre les performances de Manuel et celles des autres élèves de sa classe. Elle pense qu'il ne pourra suivre une scolarité ordinaire.

En logopédie comme en classe, Manuel se montre passif et peu autonome. Il est sans cesse en train de demander à l'adulte de l'aider, ou alors il cache qu'il n'a pas compris et donne des réponses rapides sans se donner le temps de réflexion nécessaire. Il a besoin que l'adulte s'occupe de lui pour se mettre au travail.

Constatant la présence d'un phénomène de complémentarité dysfonctionnelle dans le cadre du traitement logopédique, je décide de présenter cette situation en supervision. La mise à jour des redondances interactionnelles permet alors de formuler deux hypothèses nouvelles.

La création des liens

Les messages adressés par la famille et l'école sur ce qu'il faut faire pour bien apprendre sont différents. Le papa pense que pour progresser, Manuel doit mémoriser par coeur ses leçons. Pour l'école, Manuel doit faire des liens entre les matières. Il doit comprendre pour apprendre. Ces deux conceptions de l'apprentissage sont difficiles à gérer pour Manuel. L'idée qu'il y a une bonne manière d'apprendre et une mauvaise empêche en effet l'enfant d'investir les

apprentissages. Il ne peut choisir entre ce que propose son père et les conseils qu'il reçoit de ses enseignantes. Souhaitant faire plaisir à tout le monde, il met beaucoup d'énergie à se montrer conforme partout, quitte à faire semblant d'apprendre s'il le faut.

Ce qui pose problème dans cette situation, c'est que la différence est perçue comme une opposition qui conduit à une lutte symétrique du type «l'un a raison, l'autre a tort; qui va l'emporter?». Dans cette perspective, l'enfant ne peut plus évoluer, il devient «otage» (Evequoz, 1984). Le *recadrage*⁷ consiste à considérer que les personnes qui entourent Manuel ont des points de vue différents sur la manière dont celui-ci doit apprendre, mais que ces *visions* sont *complémentaires*. Cette complémentarité fonctionnelle apporte une richesse à l'enfant, car elle lui permet de se décentrer en constatant qu'il y a plusieurs façons d'apprendre, et que celles de l'école ne sont ni meilleures ni moins bonnes que celles de la maison. La création des liens entamée avec la psychologue dans les premiers entretiens avec la famille devra ainsi s'étendre aux relations école-famille et aux relations entre les deux enseignantes.

Concrètement, un entretien réunissant les parents, Manuel, ses enseignantes et moi-même est organisé dans le but de délimiter les deux terrains (école-famille) et de montrer la complémentarité des approches en présence. Plusieurs discussions avec les deux enseignantes visent également à montrer que leurs manières de faire, bien que différentes, sont enrichissantes pour Manuel.

Dans le cadre du traitement logopédique, un travail sur les relations entre les deux langues de l'enfant est effectué par la construction d'un arbre à mots (cf. annexe). Cette activité se réfère à une vision holistique du bilinguisme. Une telle perspective considère ainsi que la personne bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, mais un tout qui a sa propre compétence linguistique et dont la compétence communicative est équivalente à celle de la personne monolingue (Grosjean, 1993). De ce fait, la compétence bilingue est perçue comme une richesse qui

⁷ Le recadrage consiste à donner une nouvelle définition du problème en termes interactionnels, à percevoir différemment une même situation. Benoît et al. (1988) en donnent la définition suivante dans le cadre des thérapies familiales, définition qu'il s'agira d'adapter à notre contexte: «tout ce qui modifie pour un patient ou une famille son modèle de représentations de la réalité en termes de pensées, de comportements et d'affects» (p. 438).

permet à l'enfant de s'appuyer sur sa langue d'origine pour apprendre la langue du pays d'accueil. Il a alors l'occasion de réfléchir sur le langage et, par ce biais, de développer des capacités métalinguistiques dont l'importance pour l'apprentissage du langage écrit n'est plus à démontrer (Perregaux, 1994).

Le tutorat

Beaucoup d'adultes gravitent autour de Manuel: deux enseignantes, une logopédiste, son papa et sa maman. Fils unique et intégré dans une classe à petit effectif, Manuel a peu de contact avec d'autres enfants. De ce fait, il se trouve constamment dans la position de celui qui ne sait pas et qui a besoin d'être aidé.

Le recadrage consiste ici à considérer que les problèmes langagiers de Manuel ne sont pas seulement inhérents à sa personne, mais qu'ils sont renforcés par un nombre trop important de relations verticales qui enlisent les partenaires dans le phénomène du paradoxe de l'aide. Le changement qui découle de ce recadrage vise à favoriser les *relations horizontales*, c'est-à-dire entre pairs. Une situation de tutorat est ainsi mise en place dans le cadre du traitement logopédique. Après avoir montré à Manuel qu'il avait à disposition tous les outils dont il avait besoin pour se débrouiller seul en lecture, je lui donne le mandat d'aider un enfant plus jeune que lui dans l'apprentissage de la lecture.

Le changement d'attitude de Manuel est alors radical. Dans les séances qui précèdent la constitution du «groupe», Manuel devient actif. Il s'informe pour savoir ce qu'il peut proposer comme activité à l'autre enfant. Après quelques séances un peu chaotiques, une complicité s'instaure entre les deux enfants et Manuel voit son «élève» progresser à grands pas. Je ne manque pas de relever régulièrement la part importante de Manuel dans cette évolution. Au niveau des apprentissages, Manuel fait un bond impressionnant en lecture. En classe comme en logopédie, il veut alors lire des livres entiers qu'il prépare à la maison.

Vers une fin du traitement logopédique...

Par ce *double recadrage*, Manuel va pouvoir se libérer d'une emprise trop grande des adultes sur ses apprentissages. Il va ainsi faire l'expérience de la richesse et de la complémentarité des «méthodes» d'apprentissage et de ses possibilités de transmettre le savoir qu'il s'est approprié. Afin de lui permettre

de consolider sa prise d'autonomie, je propose de terminer le traitement logopédique avant la disparition totale des symptômes. Manuel, ses parents et les enseignants expriment leur accord. Le papa se montre cependant encore inquiet.

En fin de traitement logopédique (dont la durée sera de trois ans), la production écrite reste encore laborieuse. Manuel manifeste d'ailleurs en classe certaines réticences à aborder ses difficultés dans ce domaine. Toutefois, je maintiens ma décision de terminer le traitement logopédique malgré les lacunes restantes, ceci afin de permettre à l'enfant de continuer son évolution seul et d'éviter de retomber dans une relation de dépendance.

La poursuite de la collaboration avec les enseignants permet d'envisager une réintégration progressive dans la classe de troisième année dans laquelle Manuel va déjà tous les après-midi. Ainsi, au cours de l'année scolaire, il participe aux leçons de mathématiques. L'enseignante de la classe à effectif réduit s'occupe alors du français, et propose à Manuel d'autres situations de tutorat dans lesquelles il a pour mission d'aider un autre enfant dans l'apprentissage de la production écrite.

Un accord est passé avec l'enseignant de troisième année primaire afin qu'il joue le rôle de celui qui maintient le lien entre l'école et les parents une fois que le traitement logopédique est terminé.

Conclusion

Cette démarche a donné à Manuel l'occasion d'expérimenter le passage d'un état dans lequel il était prisonnier d'un cruel dilemme :

son pays d'origine *ou* le pays d'accueil dans lequel il grandit?
sa famille *ou* l'école?

son enseignante et sa classe du matin *ou* celles de l'après-midi?
le portugais *ou* le français (ou plutôt le «suisse» comme il disait)?

...à une dynamique d'évolution lui ouvrant la voie vers la richesse d'une complémentarité qui le rend plus autonome, actif et compétent:

je viens du Portugal *et* je vis actuellement en Suisse
je parle le portugais *et* le français
mes parents et mes enseignantes me donnent des outils différents que je m'approprie et
qui me permettent d'aider d'autres enfants à apprendre.

La situation décrite ci-dessus n'est à mon sens pas une exception et je me suis à plusieurs reprises trouvée piégée par ce paradoxe de l'aide. L'histoire de Manuel et son analyse dans le cadre de la supervision m'ont permis de mieux comprendre les fonctionnements de ce phénomène, de le repérer et de chercher plus rapidement à y trouver des solutions.

Sandra Galli Cornali est logopédiste et travaille dans un service auxiliaire rattaché à l'école (Service Intercommunal de Psychologie, de Logopédie et de Psychomotricité de la Sarine-Campagne et du Haut-Lac, 1752 Villars-sur-Glâne). Elle a été assistante en orthophonie à l'Université de Neuchâtel durant quatre ans. Dans ce cadre, elle a effectué des travaux de recherche personnels, en collaboration avec les professeurs G. de Weck et B. Py, sur le thème de la prise en charge logopédique des enfants migrants.

Références

- BENOIT, J.-C., MALAREWICZ, J.-A., BEAUJEAN, J., COLAS, Y. & KANNAS, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris, ESF.
- CURONICI, C. (1995). «Le paradoxe de l'aide. Quelques considérations sur l'appui à l'intégration d'enfants porteurs de déficit moteur à l'école ordinaire». In: G. Sturni-Bossart & A.M. Besse. *L'école suisse, une école pour tous?*. Lucerne, Ed. SZH/SPC.
- CURONICI, C. & McCULLOCH, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a.
- EVEQUOZ, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages*. Paris, ESF.
- GALLI CORNALI, S. (1998). Interactions avec des enfants migrants en contexte logopédique: quels étayages?, *TRANEL*, 29, 63-79.
- GROSJEAN, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition, *TRANEL*, 19, 13-42.
- LOVEY & NANCHEN (1994). «Une difficulté scolaire s'est muée en échec, comment s'en sortir?» In: F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch. *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, Paris, ESF.
- McCULLOCH, P. (1994). «Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école». In: F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch. *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris, ESF.

- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne, Lang.
- ROSENBAUM, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris, Masson.
- SELVINI PALAZZOLI, M. & AL. (1980). *Le magicien sans magie. Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. Paris, ESF.
- WATZLAWICK, P., BEAVEN, J.H. & JACKSON, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, Seuil.

