

« J'arrive à faire ça... toute seule ! »
Dans quelle mesure l'enfant contribue-t-elle à son propre développement langagier au sein de la thérapie logopédique ? : Analyse de la perspective d'une enfant

Cécile Bessire



« J'arrive à faire ça... toute seule ! »

Dans quelle mesure l'enfant contribue-t-elle à son propre développement langagier au sein de la thérapie logopédique ? : Analyse de la perspective d'une enfant

PARTIE I : INTRODUCTION	5
PARTIE II : CADRE THEORIQUE	7
PARTIE III : PROBLEMATIQUE	32
PARTIE IV : METHODOLOGIE	36
PARTIE V : RESULTATS	50
PARTIE VI : CONCLUSION	94
Bibliographie	99
Annexes	108

Graphisme : Liora Zittoun

Dossiers de psychologie et éducation N°76 (Université de Neuchâtel) Copyright © 2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes celles et ceux qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce mémoire. Tout particulièrement, j'exprime ma gratitude,

à Madame Tania Zittoun,

Pour avoir accepté la direction de ce mémoire et m'avoir encouragée dans les moments de doute et de confusion

à Madame Michèle Grossen,

Pour avoir accepté d'être l'experte de ce mémoire

aux deux participantes,

Pour avoir accepté de laisser une place à mon travail et mes idées dans ce moment « à elles »

à mes parents,

Pour m'avoir transmis leur volonté, leur force et leur franchise et pour m'accorder tant de confiance dans mes choix

à David, Émilie, Selina, Camille, Anne-Sarah

Pour partager et avoir partagé tant de moi-même

et à toutes et tous les autres,

Qui ont croisé mon chemin à un moment donné ou à un autre de ma vie, et qui ont contribué à faire de moi ce que je suis aujourd'hui

Toutes les personnes ayant participé à la réalisation de ce mémoire (étudiante, professeure, experte, participantes) sont des femmes. Dans ce travail, nous utiliserons donc principalement le féminin générique pour marquer le genre.

« **J** 'arrive à faire ça... toute seule ! »

Dans quelle mesure l'enfant contribue-t-elle à son propre développement langagier au sein de la thérapie logopédique ? : Analyse de la perspective d'une enfant¹

PARTIE I : INTRODUCTION

La logopédie est une discipline riche et variée, qui amène les praticiennes à devoir s'adapter quotidiennement aux différentes patientes qu'elles rencontrent, à leurs familles, leur situation, leur histoire, leur vécu, leurs sentiments. Répondre et apporter des solutions aux problématiques diverses des personnes qui les approchent demande des compétences techniques et théoriques spécifiques et ciblées, mais également des compétences relationnelles et humaines particulièrement développées. De plus en plus, les logopédistes sont amenées à devoir prouver l'efficacité de leurs interventions pour guider leur traitement d'une part, mais aussi pour justifier leur prise en charge auprès des structures chargées de financer la thérapie. Pour cela, elles peuvent se baser sur des techniques et des outils théoriquement justifiés, les premières ayant fait leur preuve auprès d'une certaine population, et les seconds permettant de mesurer quantitativement les performances des patientes afin de déterminer si elles sont en difficulté ou non par rapport à une population cible.

Bien que la logopédie soit une discipline qui demande des connaissances permettant d'utiliser ces techniques et ces outils afin de traiter au mieux un trouble du langage, elle est aussi une profession qui touche profondément à la relation. De notre point de vue, et d'après nos rencontres avec des logopédistes de tout âge, au cours de nos études ou lors de nos différentes expériences professionnelles en Suisse romande et en Suisse allemande, nous pensons et constatons que pour la plupart des professionnelles, c'est l'aspect relationnel qui est au premier plan de leur métier, qu'elles ont choisi pour la richesse des échanges qu'il permet au quotidien.

Entrer en relation avec un ou une enfant c'est entrer dans son monde ; un monde qui n'est pas le nôtre mais pour lequel nous devons développer une compréhension et une sensibilité particulière.

¹ Ce texte est issu d'un mémoire de Master en logopédie présenté en juin 2019 à l'Université de Neuchâtel, dirigé par Mme la Prof. Tania Zittoun et expertisé par Mme la Prof. Michèle Grossen.

En tant que thérapeute, notre rôle va alors au-delà de l'application de techniques permettant aux patientes d'acquérir de nouvelles structures langagières. En tant que thérapeute, nous devons accompagner nos patientes dans la découverte et l'appropriation du langage afin de leur permettre d'entrer en communication, en relation, d'agir sur leur monde et celui des autres, de se construire comme des êtres « parlants », autonomes, autodéterminés. Cette approche nous amène alors à envisager la thérapie logopédique comme une situation où l'enfant est au centre, en est l'actrice principale, et autour de laquelle la logopédiste ne fait « que » graviter, cherchant sans cesse à s'ajuster et se réajuster à la singularité de sa patiente.

Bien que cette perspective de « l'enfant au centre » soit reconnue et valorisée dans la pratique professionnelle, les travaux scientifiques ayant été effectués dans le cadre de la logopédie ont quant à eux plutôt mis l'accent sur la clinicienne en s'intéressant, à juste titre, aux moyens par lesquels elle pouvait aider son patient à surmonter ses difficultés et à parvenir à faire de nouvelles acquisitions langagières. Cela a permis de fournir des bases théoriques et scientifiques avérées, que nous, praticiens, utilisons dans notre pratique quotidienne afin de garantir la qualité et l'efficacité de nos prises en charge.

Présentement, comme nous le faisons également dans notre pratique quotidienne, nous aimerions avec ce travail mettre l'enfant au centre de nos préoccupations. En adoptant une démarche scientifique, nous aimerions ainsi comprendre quel rôle celle-ci joue dans le processus thérapeutique, à savoir, comment l'enfant se développe et fait des apprentissages langagiers tout en étant accompagnée par la logopédiste. Pour cela, nous adoptons une perspective socioculturelle du développement et des apprentissages qui nous permet d'approcher l'enfant dans sa globalité, en mettant au premier plan sa perspective et ses expériences personnelles. Avec cette étude de cas exploratoire, nous espérons, premièrement, pouvoir offrir une vision plus large de la situation logopédique et de ses participantes. Ensuite, nous espérons que les résultats obtenus

permettront d'ouvrir de nouveaux questionnements et de nouvelles perspectives sur la profession de logopédiste et d'envisager peut-être d'autres moyens pour intervenir efficacement auprès de nos patientes.

Notre travail se divise en plusieurs parties qui, ensemble, retracent les réflexions et considérations ayant guidé notre démarche. Tout d'abord, nous présenterons en deux parties le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail : la psychologie socioculturelle et ses différentes notions d'une part, et des éléments théoriques nous permettant de définir, cadrer et comprendre la logopédie en tant que thérapie, ainsi que les processus thérapeutiques y étant associé d'autre part. Ensuite, au regard de ces considérations théoriques, nous présenterons la problématique qui nous intéresse ainsi que les questionnements qu'elle soulève. Nous définirons par conséquent deux questions de recherche qui guideront la suite de notre travail. La manière dont nous allons répondre à ces questions de recherche sera exposée dans la méthodologie où nous présentons la démarche qualitative qui a guidé la récolte des données audiovisuelles analysées pour répondre à nos questions. Ces analyses seront présentées dans les résultats où nous chercherons à comprendre la perspective de l'enfant que nous avons filmée à propos de ce qui est réalisé en séance de logopédie, tout en gardant un regard global sur le contexte des séances de logopédie auxquelles elle participe. Une réponse à nos deux questions de recherche sera apportée à la fin de cette partie. Nous concluons ce travail par une synthèse générale des éléments théoriques et empiriques présentés et soulèverons les limites de notre étude, mais également les ouvertures qu'elle permet aussi bien pour la recherche que pour la pratique de la logopédie.

PARTIE II : CADRE THEORIQUE

Première partie : La psychologie socioculturelle

Définition

*« Sociocultural psychology deals with psychological phenomena that happen because of the socio-cultural aspects of human lives in varied social contexts »
(Valsiner & Rosa, 2007, p. 1)*

La psychologie socioculturelle du développement émerge du dialogue entre la psychologie et d'autres disciplines théoriques telles que la philosophie, l'anthropologie, la sociologie ou encore l'histoire (Markus & Hamedani, 2007; Valsiner & Rosa, 2018). L'idée commune à ces théories est que les sources de l'esprit et du comportement sont à la fois situées en dedans et en dehors de l'individu (Markus & Hamedani, 2007).

En psychologie, la perspective s'inspire largement de l'héritage théorique des travaux de Vygotski, envisageant le développement comme un phénomène biologique mais également social et culturel (Markus & Hamedani, 2007), puisqu'il prend nécessairement place dans des pratiques socio- et historico-culturelles données, à travers des interactions avec d'autres membres de la société ainsi que des outils médiatisant les activités (Vygotsky, 1978, 1987, cité par Rogoff, 2008, p. 2). Ainsi, dès sa naissance et tout au long de sa vie, l'enfant, puis plus tard l'adulte, se développe non seulement d'un point de vue organique, mais apprend également à prendre part au système de significations, aux pratiques sociales, institutionnelles et aux réalités matérielles qui constituent les contextes de sa vie quotidienne (Markus & Hamedani, 2007). Si l'évolution de chaque être humain est largement tributaire de son contexte social, chaque individu possède également sa propre personnalité, ce qui fait de lui un sujet unique, orienté vers des buts et des besoins personnels (Valsiner & Rosa, 2007).

En considérant que chaque personne possède sa propre perspective du monde (Zittoun, 2015), les recherches en psychologie socioculturelle englobent alors tous les phénomènes psychologiques liés à la manière dont les personnes font l'expérience de ces contextes, notamment comment chacun interprète, selon une perspective unique, ses expériences et son vécu afin de donner sens au monde dans lequel il évolue (Hedegaard, Edwards, & Fleer, 2012; Valsiner & Rosa, 2007; Zittoun, 2013, 2015). L'étude de ces phénomènes peut prendre différentes directions (Valsiner & Rosa, 2007). Par exemple, l'approche sémiotique met l'accent sur la manière dont les individus construisent et utilisent les signes et les significations du monde, alors que la théorie de l'activité se focalise plutôt sur les activités des personnes en relation avec les contextes socialement organisés dans lesquels elles évoluent. La psychologie socioculturelle contemporaine navigue entre ces deux approches (Valsiner & Rosa, 2007).

Conceptualiser l'environnement historique, culturel, social et matériel

« Our premise is that in order to understand children we must be cognisant of the social, cultural and historical practices in which they live and learn » (Fleer, Hedegaard, Bang, & Hviid, 2008, p. 1).

Les phénomènes psychologiques ne sont possibles qu'à travers le processus constant de relation à l'environnement (Valsiner & Rosa, 2007). Aussi, s'intéresser au fonctionnement psychologique des individus dans une perspective socioculturelle nécessite que soit défini un cadre théorique permettant de conceptualiser les contextes socio-interactionnels, culturels, institutionnels et historiques dans lesquels les fonctions mentales humaines sont situées de manière inhérente (Wertsch, 1991, cité par Salomon & Perkins, 1998, p. 8). L'environnement doit en effet pouvoir être envisagé comme un tout résultant de l'union dynamique d'éléments historico-culturels, d'objets matériels et de rapports sociaux entre les personnes (e.g. Bang, 2008; Moro, 2016; Zittoun, 2014).

Une approche globale

« Therefore a theoretical outline of learning and development which can be seen as a wholeness approach will focus on children's activities in activity settings located in institutional practices that have a history embodied in traditions and framed by societal conditions » (Hedegaard, 2012b, p. 11)

Afin de conceptualiser le développement de l'enfant dans sa globalité, Hedegaard (2008, 2009, 2012b) propose une approche historico-culturelle, dont est inspiré le modèle ci-dessous (Figure 1). Celui-ci permet d'envisager l'environnement dans lequel l'enfant se développe comme composé de trois niveaux dynamiquement interconnectés : un niveau sociétal, un niveau institutionnel et un niveau individuel. Les trois niveaux présentés correspondent également à différentes perspectives pouvant être adoptées lorsqu'est étudié le développement de l'enfant.

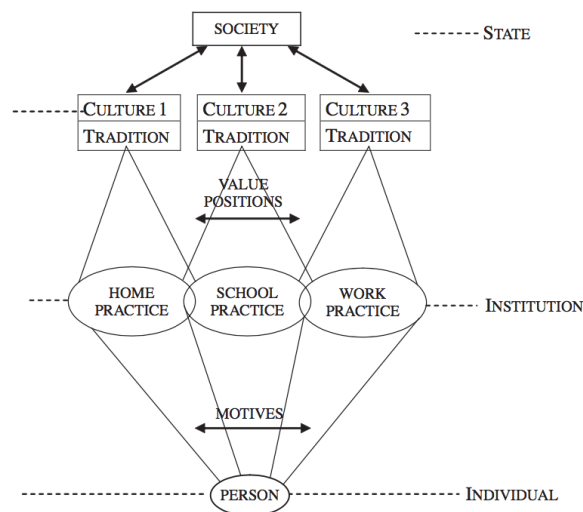


Figure 1: un modèle pour représenter les conditions environnementales du développement de l'enfant (Hedegaard, 2009)

Une perspective sociétale

La perspective sociétale du modèle se positionne à l'échelle de la société ou de l'état (*state*) qui représente une entité supérieure, historiquement développée et fondée sur des normes, des traditions, ainsi que des valeurs politiques et culturelles (Fleer & Hedegaard, 2010; Hedegaard, 2008). A travers les significations qu'elles renvoient, ces normes et valeurs définissent le champ symbolique de la société (Zittoun, 2009, 2013) et agissent comme un cadre de référence culturel partagé par une communauté, dont il oriente la manière de penser, d'interpréter et d'agir sur le monde (Moscovici, 1981, cité par Markus & Hamedani, 2007; Philogène, 2000; Zittoun, 2015).

Une perspective institutionnelle

A un second niveau, la perspective institutionnelle porte un regard sur les divers cadres socioculturels auxquels les membres d'une société participent quotidiennement, comme par exemple la vie familiale, la vie scolaire, le travail ou les rites religieux (Fleer & Hedegaard, 2010; Hedegaard, 2008). Ces cadres institutionnels sont soumis aux conditions sociales, historiques et culturelles que la société impose (Edwards, 2012), en même temps qu'ils participent à son organisation en définissant différents domaines de pratique (Hedegaard, 2008). Les pratiques institutionnelles sont alors caractérisées par des formes d'action et d'interaction particulières et récurrentes, porteuses de significations et ayant du sens par rapport au contexte dans lequel elles apparaissent (Markus & Hamedani, 2007). Chaque pratique institutionnelle possède ses propres règles (Fleer & Hedegaard, 2010) et indique ce qui est considéré comme normativement approprié ou valorisé dans son cadre, ce qui guide et coordonne les comportements des individus (Markus & Hamedani, 2007).

Une perspective interpersonnelle

Enfin, à un troisième niveau dit individuel, le modèle adopte une perspective interpersonnelle en s'intéressant aux activités que les individus déploient lorsqu'ils participent à ces diverses pratiques institutionnelles en interaction avec d'autres personnes (Hedegaard, 2009). Dans cette perspective, leurs activités² sont accomplies dans des cadres appelés *settings* d'activité. Ce sont des événements récurrents (ex. prendre un repas, ...) situés dans les pratiques institutionnelles de la vie quotidienne (Hedegaard, 2012a, 2012b) et qui définissent des conditions culturelles et matérielles pour les activités (ex. matériel à disposition, aménagement de la pièce, etc.) (Bang, 2008; Hedegaard, 2008). Chaque setting contient à la fois des aspects culturels, historiques et institutionnels (Wertsch, 1991). Les personnes évoluent et agissent ainsi au sein de différents settings, qu'elles considèrent comme relativement stables et prédictibles. À partir de la perspective d'une personne particulière, un setting d'activité particulier est identifié comme l'une de ses « sphères d'expérience » (Zittoun, 2007). Celles-ci ont été définies par Zittoun et Gillespie (2016, p.8 cités par Zittoun, 2017b, p. 12, notre traduction) comme étant « une configuration d'expériences, d'activités, de représentations et de sentiments, survenant de manière récurrente dans un certain type de setting social (matériel et symbolique) ». Dans leur vie quotidienne, les individus évoluent dans différentes sphères d'expérience, plus ou moins durables dans le temps (ex. famille, école, cours d'université, etc.).

Les settings d'activité sont un concept central pour l'étude des activités et des interactions entre les personnes dans les pratiques quotidiennes (Hedegaard, 2012a). Ils peuvent en effet être considérés comme des « contextes dans lesquels les interactions collaboratives, l'intersubjectivité, les performances étayées et les apprentissages se produisent » (Tharp & Gallimore, 1988, p. 72, cité par Farver, 1999, p. 102, notre traduction). Pour chaque setting, cinq

composantes spécifiques sont essentielles à connaître pour comprendre les activités qui s'y déroulent et leurs conséquences (Weisner, 1989, cité par Farver, 1999, p. 102). Premièrement, les participantes et leur rôle doivent être identifiés. Deuxièmement, il s'agit de définir la nature des activités et des tâches effectuées (ex. jouer, donner des soins, enseigner) puis, troisièmement, les buts, significations et motivations liés à ces activités. Ceux-ci influencent en effet la manière dont les individus se comportent et interagissent. Quatrièmement, il est nécessaire également de révéler les scripts de conduite culturels qui guident la participation des individus, à savoir les patterns d'interaction sociale, les normes et attentes comportementales. Finalement, il s'agit de comprendre les valeurs culturelles et les croyances sur lesquelles se basent et sont organisées les activités.

L'organisation et la structure particulière des activités de la vie quotidienne marquent profondément le développement de l'enfant (Farver, 1999). En effet, les significations partagées par le groupe à propos des différentes activités (ex. patterns d'actions, scripts) entraînent des attentes sur la manière d'agir des uns et des autres (Brossard, 2001; Colliver & Fleeer, 2016). Au cours de son développement, l'enfant apprend à s'orienter face à ces demandes et aux contraintes imposées par le contexte dans lequel elle évolue. En fonction de celles-ci, elle apprend à participer adéquatement aux settings d'activité et donc aux pratiques institutionnelles de son quotidien et développe les compétences nécessaires à cet effet (Colliver & Fleeer, 2016; Hedegaard, 2008, 2012a; Hedegaard, Aronson, Højholt, & Skær Ulvik, 2012).

² Les termes de *pratique* et d'*activité* désignent le même concept. *Pratique* est utilisé dans une perspective institutionnelle et *activité* dans une perspective individuelle (Hedegaard, 2008)

Considérer l'interdépendance entre l'enfant et son environnement

« At the same time environment should not be regarded as a condition of development which purely objectively determines the development of a child by virtue of the fact that it contains certain qualities or features, but one should always approach environment from the point of view of the relationship which exists between the child and its environment at a given stage of his development » (Vygotsky, 1994, p. 338, cité par González Rey, 2009b, p. 69).

Le modèle de Hedegaard (2008, 2009) présenté ci-dessus a montré que les conditions environnementales, ainsi que les activités quotidiennes de l'enfant, étaient interconnectées et s'influençaient réciproquement. Dès lors, individu et environnement doivent être envisagés comme entretenant une relation d'intime interdépendance (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69; Vygotsky, 1998, cité par Hedegaard, 2008; Hviid, 2008), l'un ne pouvant exister séparément ou indépendamment de l'autre (Markus & Hamedani, 2007). En effet, alors que les systèmes de signification et d'organisation de la société guident les expériences et les modes de pensée des individus (Markus & Hamedani, 2007; Zittoun, 2015), ils sont en même temps construits et réalisés à travers les actions et les activités humaines (Markus & Hamedani, 2007). En interaction avec le monde, autrui et les objets, les individus intériorisent certaines des significations socialement partagées et construisent leur propre cadre d'interprétation du monde (Markus & Hamedani, 2007; Zittoun, 2014). Ces interprétations se font à la lumière des expériences de chacun et prennent des valeurs subjectives et émotionnelles différentes en fonction de l'organisation psychique de la personne qui en fait l'expérience (González Rey, 2009a, 2010). En retour, les significations sociales donnent le pouvoir à chacune d'agir sur l'environnement en externalisant les significations qu'elle a élaborées et en contribuant de ce fait au champ symbolique de manière originale (Hviid, 2008, 2016; Markus & Hamedani, 2007; Zittoun,

2015). Ainsi, l'environnement et les contextes ne sont pas conçus comme une entité objective et externe aux individus (González Rey, 2009a; Hedegaard, 2008). Ils sont le produit des activités psychologiques de chacune, en même temps qu'ils rendent possibles ces activités psychologiques (Markus & Hamedani, 2007).

L'expérience

Le concept d'*expérience* peut être utilisé pour théoriser la relation entre les humains et leur environnement (Hedegaard, Edwards, et al., 2012; Hviid & Waag Villadsen, 2018). En effet, toute expérience est à la fois expérience de quelqu'un et expérience de quelque chose (Stern, 1938, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018) et c'est à travers l'expérience simultanée de soi et de l'environnement socioculturel que les individus se construisent une compréhension et un sentiment personnel d'être eux-mêmes comme étant « quelqu'un dans le monde » (Hviid & Waag Villadsen, 2018). Par l'interaction des processus psychiques humains et de la culture, l'expérience laisse en effet des traces subjectives dans la mémoire sous forme de connaissances, de compétences, de sentiments, etc. (González Rey, 2010; Zittoun, 2014), ce qui fait de chacun une personne unique, avec des savoirs, des buts, des valeurs, des engagements, des attachements qui lui sont propres (Hviid & Waag Villadsen, 2018). En constante évolution, l'expérience opère comme une dynamique entre l'*être* et le *devenir* (Hviid & Waag Villadsen, 2018). Sur la base de son histoire biographique et personnelle, l'individu s'oriente vers le futur en réorganisant sans cesse sa relation au monde, de manière à créer de la cohérence et de lui donner sens (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Valsiner & Rosa, 2007). C'est ce que chaque personne apprend de ses expériences du monde qui mène à des changements développementaux (Fleer & Hedegaard, 2010)

La médiation des expériences

L'un des principes fondamentaux de la théorie socioculturelle de Vygotski (cité par Wertsch, 1991) est que l'expérience, la relation de l'individu au monde, est toujours médiatisée par des éléments culturels (outils, signes) ou par d'autres personnes (Kozulin, 2003; Vygostky, cité par Wertsch, 1991; Zittoun, 2015)

La médiation par les éléments culturels

Les éléments culturels sont des objets issus de la culture, développés au fil du temps par les membres d'une société et organisés comme un réservoir de connaissances et de significations partagées, et auxquels les individus ont accès dans leur quotidien (Zittoun, 2006, 2007, 2009). Ces outils peuvent être matériels ou symboliques (Kozulin, 2003) et ont comme rôle de rendre possibles les activités et les actions humaines (e.g., Gillespie & Zittoun, 2010; Salomon & Perkins, 1998; Sinha, 2014). En effet, les caractéristiques, les connaissances et les significations que contiennent les éléments culturels médiatisent la relation de l'individu au monde et guident ses expériences en lui permettant d'initier et d'effectuer certaines activités, en même temps qu'elles en imposent et en contraignent d'autres (e.g. Bang, 2008; Gillespie & Zittoun, 2010; Salomon & Perkins, 1998; Sinha, 2014; Zittoun, 2006, 2009).

Les outils symboliques sont des éléments culturels particuliers qui n'ont pas forcément de forme matérielle, mais qui se présentent sous forme d'artefacts symboliques tels que des symboles, des signes³, des textes, etc., qui lorsqu'ils sont internalisés, aident les individus à maîtriser leurs propres fonctions psychologiques (Vygotsky, 1978, 1997; Vygotsky & Luria, 1930/1993, cités par Kozulin, 2003, p. 23). Ainsi, selon Vygotski, le développement cognitif et les apprentissages dépendent essentiellement de la capacité de l'enfant à maîtriser les médiateurs symboliques, de se les approprier et de les

internaliser sous la forme d'instruments psychologiques intérieurs généralisés, permettant d'organiser les activités dans différents contextes et différentes tâches (Kozulin, 2003).

La médiation sociale

La médiation symbolique et matérielle ne peut exister indépendamment de la médiation sociale. Les apprentissages qui leur sont liés sont en effet toujours socialement médiatisés (Farver, 1999), car c'est en présence d'un adulte que l'enfant apprend les significations et les fonctions liées aux objets matériels (Moro & Rodriguez, 1989) ainsi que la manière appropriée d'utiliser les symboles comme des outils cognitifs efficaces (Kozulin, 2003). Il existe plusieurs formes de médiation sociale. Kozulin (2003) propose de se baser sur des éléments théoriques apportés par Rogoff (1993), afin de mettre en évidence trois niveaux différents de médiation sociale : culturel, interpersonnel et personnel.

Au niveau culturel, la théorie de Rogoff (1993, 2008) permet d'identifier une première forme de médiation sociale se situant sur le plan communautaire. A travers la métaphore de l'*apprentissage*, l'auteure met en avant le fait que lorsqu'une personne prend nouvellement part à une certaine activité communautaire, elle doit développer des compétences et des connaissances spécifiques lui permettant de participer à ces activités et pratiques communautaires de manière appropriée. Pour développer leur participation, les novices ont un rôle actif à jouer dans l'arrangement de leurs activités, à l'organisation générale de l'activité/de la pratique et à celle des autres. C'est à ce niveau que leur participation est médiatisée par l'organisation de l'activité communautaire qui guide la participation de l'individu en définissant des patterns, comportements et significations socioculturels à développer afin de devenir des personnes plus compétentes dans le domaine visé.

³ Selon Peirce (Peirce, 1998, cité par Atkin, 2013), un signe est une entité formée de trois parties interconnectées : le signe à proprement parler comme un signifiant, l'objet comme le

signifié (ce à quoi le signifiant se réfère), et l'interprétant comme la compréhension qu'une personne particulière a de la relation qui existe entre le signifiant et le signifié.

À un second niveau, la *participation guidée* (Rogoff, 1993, 2008) désigne le fait que les individus médiatisent mutuellement la relation au monde des autres individus dans une situation donnée (Kozulin, 2003). Cette perspective met l'accent sur le rôle actif de la novice qui est au premier plan de ses apprentissages. En entrant dans une nouvelle activité culturellement organisée, celle-ci devient responsable de sa participation à cette activité en cherchant tout d'abord à lui donner du sens et à se mettre dans une position d'apprenante, puis en collaborant et en se coordonnant avec les autres participants pour accomplir quelque chose ensemble (Rogoff, 1993, 2008). En même temps, cette perspective souligne le fait que leur participation est toujours accompagnée de partenaires plus compétents qui les aident à développer leur compréhension de l'activité et en compagnie de qui elles peuvent prendre un rôle de plus en plus important dans l'accomplissement de celle-ci (Rogoff, 1993, 2008).

Au troisième niveau, l'*appropriation* désigne les changements qui apparaissent dans une personne grâce à sa participation et son implication dans des activités médiatisées (Kozulin, 2003; Rogoff, 1993, 2008). Ici aussi est soulignée l'importance du rôle actif de l'apprenante qui, en participant à des activités socioculturelles, fait des expériences qui la changent et qui lui permettent de s'engager ensuite dans des activités subséquentes similaires. Aussi, dans cette perspective, le temps est un aspect inhérent de chaque événement : chaque expérience, chaque événement est à la fois situé dans le présent, le passé et le futur. Ce qui se produit dans le présent est une extension d'apprentissages passés et est dirigé vers des buts qui n'ont pas encore été accomplis. Ainsi, en participant à un événement, une personne change de manière à être différente dans des événements suivants, apprend à gérer de futures situations. L'appropriation est un processus créatif durant lequel, en interaction avec d'autres personnes dans des activités données, les individus apprennent à devenir des personnes plus compétentes, en cherchant activement à donner du sens et faire des liens entre les différentes situations (Rogoff, 1993, 2008).

La zone proximale de développement

Selon Vygotski (1978, cité par Farver, 1999, p. 100; cité par Kozulin, 2003, p. 17), la médiation sociale peut s'illustrer par le fait que toutes les fonctions mentales humaines supérieures (ex. pensées, langage) apparaissent deux fois dans le développement de l'enfant : premièrement, elle sont construites à travers l'interaction et les activités partagées avec d'autres personnes ; deuxièmement, elles prennent une forme internalisée servant comme fonction psychologique individuelle. De manière générale, en médiatisant les activités de l'enfant, l'adulte qui est plus experte dans l'utilisation des outils matériels et conceptuels de la culture, soutient ses apprentissages en lui donnant la possibilité de faire des choses plus complexes que celles qu'elle aurait pu faire seule et en lui permettant ainsi d'acquérir de nouvelles compétences pour agir dans la vie quotidienne (Kozulin, 2003). De la sorte, elle l'aide à évoluer dans sa zone proximale de développement (Farver, 1999; Hedegaard, 2002). Cette zone est caractérisée comme « un espace développemental au sein duquel l'enfant peut interagir avec des personnes plus savantes, et à travers cette interaction, être capable d'étendre et de modifier ses connaissances et sa pensée » (Hedegaard, 2002, p. 76, notre traduction). Le niveau inférieur de la zone représente les tâches que l'enfant est capable de réaliser seule. En coopération avec une personne plus compétente, elle peut toutefois atteindre un niveau supérieur et résoudre des problèmes plus complexes qu'elle n'aurait pas pu aborder sans aide (Hedegaard, 2002). En référence à la théorie du développement de Vygotski, Chaiklin (2003) propose de définir la ZPD sous deux angles : une zone objective (ZPDo) et une zone subjective (ZPDs). La ZPDo est une zone normative, reflétant les demandes et les attentes sociales et institutionnelles concernant certaines compétences à acquérir. La ZPDs, quant à elle, concerne le développement d'une enfant en particulier en relation à la ZPDo.

Envisager la perspective de l'enfant

« *Most of all we must study what it means for the child, what the child relation to the separate aspects of the environment is* » (Vygotsky, 1998, p.239, cité par Hviid, 2008)

Le développement est le fruit d'une interaction constante entre les caractéristiques individuelles et biologiques de chacune, et les éléments culturels, sociaux et physiques de son environnement (Riegel, 1975, cité par Hedegaard, 2008). Les interconnexions qui existent entre les aspects de la personnalité et les aspects de la réalité sont soulignées par l'expérience (González Rey, 2012; Hviid, 2008) et c'est pourquoi pour Vygotski (1998, cité par Hviid, 2008, p. 184), l'expérience de l'enfant doit être l'unité de base pour étudier son développement.

L'expérience de l'enfant dépend de la manière dont celle-ci comprend et interprète les pratiques culturelles auxquelles elle participe et les significations sociales qui l'entourent (Hedegaard, 2002, 2012a). Pour comprendre comment l'enfant expérimente sa relation à l'environnement et quel sens elle lui donne, il s'agit donc d'envisager le monde selon sa perspective personnelle (Hedegaard, 2002). Prendre en compte la perspective de l'enfant consiste à observer et interpréter les actions qu'elle déploie intentionnellement et les activités dans lesquelles elle s'engage en participant aux différents settings de sa vie quotidienne, ces derniers étant décrits comme sa *situation sociale* (Hedegaard, 2008, 2012a).

L'enfant acteur de son propre développement

« *Whereas the world suggests itself and can attract and bond attention, the person is not simply a passive recipient of what the social world has to offer, but is instead an active, intentional agent* » (Markus & Hamedani, 2007, p. 8)

La situation sociale d'une enfant dans un setting d'activité est caractérisée par le fait que l'enfant y est une agente (Hedegaard, 2012a). En effet, bien que les apprentissages de l'enfant se font en interaction avec des partenaires sociaux pour la plupart plus compétents, ses expériences ne peuvent mener à des apprentissages que si elle y joue également un rôle actif et y apporte des contributions personnelles (Salomon & Perkins, 1998). Ainsi, les enfants sont vues comme des actrices sociales compétentes, co-constructrices des significations liées à leurs expériences et à leurs apprentissages (Smith, Duncan, & Marshall, 2005).

Selon Vygotski (cité par Hviid, 2008, p. 184), ces opportunités d'apprentissage et de développement sont créées par les enfants lorsqu'elles restructurent activement leur relation à l'environnement. Continuellement, les enfants analysent en effet cette relation (Hviid, 2008), s'orientent face aux demandes et aux contraintes de l'entourage et, à partir de celles-ci, déploient leurs propres actions intentionnelles⁴ qui influencent les settings auxquels elles participent et qui contribuent donc à modifier et/ou créer les conditions de leur développement (Hedegaard, 2008, 2012a, 2012b; Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hedegaard, Edwards, et al., 2012). Ainsi, à travers les actions qu'elle accomplit intentionnellement, l'enfant se positionne face à son entourage ; ce positionnement résulte de l'interaction entre les buts et les intérêts de l'enfant et les demandes de l'environnement dans lequel elle évolue et encourage ainsi les développements futurs (Hedegaard, 2008).

⁴ « Une action, en tant qu'unité de l'activité, prise dans son sens psychologique, est un acte qui dérive d'intentions spécifiques et qui est dirigé vers un certain but » (Davydov, 1983, p.37, cité par Hedegaard, Edwards, et al., 2012, p. 22, notre traduction).

L'engagement

Hviid (2008) propose le concept d'*engagement* pour décrire la participation de l'enfant à sa situation sociale et le rôle actif qu'elle peut jouer dans son propre développement. L'engagement peut en effet être défini comme les moments durant lesquels l'enfant interagit avec son environnement de manière à produire des apprentissages (Downer & Rimm-Kaufmann, 2007). Un individu engagé est quelqu'un qui participe intentionnellement aux activités de la vie sociale, s'implique personnellement dans les situations, y contribue, les change et par conséquent, qui « crée un futur pour soi en tant que personne » (Lübcke, 1999, cité par Hviid, 2008, p. 184, notre traduction; Rogoff, 2008). Dans une perspective développementale, l'engagement peut donc être vu comme une zone potentielle de développement, créée par l'enfant elle-même à travers ses actions et son implication dans le monde (Hviid, 2008). Par exemple, en s'engageant dans des activités et des situations à tendance problématique, l'enfant déclenche un processus d'acquisition de nouvelles compétences qu'elle pourra développer à travers la résolution des problèmes auxquels la confronte la situation (Hedegaard, 2008). Aussi, les engagements doivent être considérés comme jouant un rôle primordial dans les processus d'apprentissage et de développement dans tous les domaines (Kim & Mahoney, 2004; Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009), comme une forme de mouvement vers le *devenir* (Rogoff, 2008).

Les engagements des enfants sont toujours en lien avec les contextes dans lesquels ils apparaissent, les caractéristiques spécifiques de ceux-ci invitant, ou non, à s'y engager (Hedegaard, 2008; Hviid, 2008). L'environnement met à disposition des individus un nombre presque infini de possibilités d'action dans le monde (Holzkamp, 1983, cité par Hviid, 2016, p. 46). Or, les enfants n'agissent pas n'importe où, avec n'importe qui ou n'importe comment. Elles interprètent les contextes et les opportunités à disposition en fonction de leurs expériences, et font des choix en conséquence – choix qui influencent profondément leur vie parce qu'ils déterminent aussi les activités dans lesquelles elles vont

s'engager (Hviid, 2008, 2016). Aussi, en s'engageant de manière intentionnelle dans des activités, l'enfant exprime ses intérêts, ce qui compte pour elle, ce qui est important et a du sens à un moment donné de sa vie (Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hviid, 2008, 2016). Observer l'engagement permet alors d'avoir un regard sur la manière dont l'enfant expérimente sa vie et la manière dont elle s'oriente elle-même face à ses expériences (Downer, Booren, Lima, Luckner, & Pianta, 2010; Raspa, McWilliam, & Maher Ridley, 2001; Vitiello, Booren, Downer, & Williford, 2012).

Dès lors, l'attention portée aux engagements des individus est fondamentale, car ceux-ci permettent de souligner les fortes connexions qui existent entre les aspects psychologiques et les aspects environnementaux constituant les expériences (Hviid, 2008). En effet, lorsque l'enfant est engagée dans une situation, elle entretient une relation étroite avec l'environnement qui contient l'objet de son engagement, et c'est ce qui favorise l'apparition de nouveaux apprentissages (Hviid, 2008). Du reste, à travers les opportunités d'apprentissage que permettent de développer les engagements dans les activités ou les interactions de la vie quotidienne, les individus ont le potentiel d'acquérir des compétences ayant du sens pour eux, à un moment donné de leur vie (Kim & Mahoney, 2004; Mahoney & Wheeden, 1999).

L'imitation

L'une des actions par lesquelles les enfants ont la possibilité de créer leur propre zone proximale de développement est l'*imitation* (Vygotsky, 1998, cité par Hedegaard, 2009; Hviid & Waag Villadsen, 2018, p. 75). Plus précisément, pour Chaiklin (2003), l'imitation est même à la base de la zone proximale de développement subjective et ce parce que dans sa forme élaborée, elle nécessite que l'enfant comprenne ce qu'elle est en train d'imiter et pourquoi. A travers ce type d'imitation plus développé et plus élaboré que l'imitation simple, que Baldwin a présenté comme *persistant imitation* (1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018), l'enfant sélectionne et imite volontairement une expérience vécue comme plaisante et/ou

importante, recréant ainsi la situation plutôt que d'attendre qu'elle se reproduise. Ainsi, en prenant le dessus sur ses expériences, l'enfant devient coproductrice de ses propres situations de développement et d'apprentissage. En imitant les autres, elle vit, revit et s'approprie des choses et des expériences venant des autres et du monde et les utilise pour construire sa propre personnalité (Baldwin, 1911, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018).

L'enfant constructeur de sens

« [...] it must mean something to be a living being, taking part in the cultural (re)production and [that] these meanings, as they are experienced by the person, become a basis for his or her future participation in the cultural production » (Hviid & Waag Villadsen, 2018, p. 571)

Chaque individu entretient une relation d'interdépendance avec l'environnement dans lequel il évolue. L'enfant, tout comme l'adulte, fait des apprentissages et construit sa personnalité sur la base des expériences qu'elle vit en relation avec le monde. Elle a la possibilité de jouer un rôle actif dans ce développement, en s'engageant dans les situations de sa vie quotidienne et en restructurant ainsi sa relation à l'environnement à travers ses actions. Dans une perspective de psychologie socioculturelle, il est important de comprendre que ces processus de développement sont également le résultat d'un travail actif de construction de sens, effectué par chaque individu qui évolue en relation avec un cadre socio- et historico-culturel donné. Si les enfants agissent dans leur environnement, c'est pour donner du sens à leur vie (Hviid & Waag Villadsen, 2018).

Avant toute chose, il est nécessaire de souligner la distinction fondamentale entre significations et sens (Lawrence & Valsiner, 2003, cités par Zittoun, 2017b, p. 3). Les significations représentent ce qui est culturellement partagé par une certaine communauté (cf. 0 ci-dessus), alors que le sens désigne l'aspect plus privé de ces significations, lorsque la personne se les approprie et les met en lien

avec sa personnalité (Zittoun, 2017b). Alors que les significations collectives sont habituellement stabilisées au niveau de la société, elles sont traitées de manière individuelle et singulière par chaque personne qui les rencontre et ce, en fonction de la manière dont elle les comprend en lien avec sa propre personnalité, et en fonction de ce qui les rend significatives par rapport à sa trajectoire de vie et ses projets futurs (Vygotsky, 1987, cité par González Rey, 2009a, p. 67; Hviid, 2008; Zittoun, 2017b).

Sens et expériences

Les significations culturelles ne sont pas transmises de manière immuable d'une personne à l'autre. Au lieu de cela, à travers les interactions et la communication sociale, un système de sens personnel est construit par chaque personne sur la base de l'interprétation des informations culturelles (ex. règles, attentes) dont elle fait l'expérience (Valsiner, 1997). Cette réorganisation subjective des expériences ne peut toutefois se produire que si l'expérience en question est pertinente et a du sens par rapport à la structure psychique actuelle de l'enfant (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69), à savoir lorsqu'il existe un lien entre le vécu immédiat avec le reste de la vie de l'enfant (Bang, 2008). Sous ces conditions, cette dernière pourra créer des connexions émotionnelles entre les événements du monde et lui-même, afin de construire ou de modifier son propre système de sens subjectif (González Rey, 2012; Zittoun, 2017b).

Sens, intentions et actions

Le sens subjectif constitue la nature des motivations humaines (González Rey, 2009b) ; c'est à partir du système qu'ils ont développé que les individus agiront dans le monde (Valsiner, 1997). En effet, il n'existe pas d'action qui soit formée uniquement par le contenu concret d'un comportement (González Rey, 2009b) : « Une action, en tant qu'unité de l'activité, prise dans son sens psychologique, est un acte qui dérive d'intentions spécifiques et qui est dirigé vers un certain but » (Davydov, 1983, p.37, cité par

Hedegaard, Edwards, et al., 2012, p. 22, notre traduction). Chaque acte volontaire et intentionnel (motivé) découle de la synthèse des expériences vécues dans de multiples temps et espaces et donc du sens et des significations personnelles de chacune (González Rey, 2009b, 2012; Leontiev, 1996, cité par Zittoun, 2017b, p. 3). Ainsi, les activités vers lesquelles l'enfant s'oriente et les intentions qu'elle exprime dans un certain setting d'activité sont celles qui ont du sens pour elle et sont donc souvent en lien avec des intérêts plus larges manifestés dans sa vie quotidienne (Hedegaard, 2008, 2012a).

Sens et apprentissages

Puisque donner du sens permet d'élaborer les expériences, et qu'élaborer les expériences permet de faire des apprentissages et de se développer, les processus de construction de sens et de subjectivité jouent un rôle fondamental dans tous les apprentissages (Zittoun, 2017b). En effet, pour Vygotski (1994, cité par Flear & Quiñones, 2011, p. 108; cité par González Rey, 2009b, p. 5), les phénomènes intellectuels et cognitifs sont toujours reliés au monde affectif de celle qui apprend. De manière générale, l'affect joue un rôle central dans l'engagement (ou le désengagement) de celle-ci dans les situations d'apprentissage (Zittoun, 2017b). En effet, que les connaissances à acquérir aient du sens pour la personne constitue la condition de base pour qu'elle accorde de l'intérêt à une certaine forme de connaissance et s'implique dans une démarche d'apprentissage qui lui permette d'apprendre en profondeur (Zittoun, 2014, 2017b). Dans le contexte scolaire, ce sens peut par exemple être trouvé si l'apprenante a la possibilité d'établir un lien entre les objets de connaissance abordés en classe et d'autres aspects de sa vie quotidienne, issus d'autres sphères d'expérience (Grossen & Ros, 2014; Zittoun, 2017b). Pour que l'apprenante puisse ensuite s'approprier ces objets de connaissances traités en classe et les réutiliser dans d'autres situations, elle doit pouvoir développer sa propre relation à ceux-ci et être capable d'en générer des alternatives personnelles (González Rey, 2009a; Zittoun, 2017b).

Le prisme sémiotique

Pour rendre compte des processus et des dynamiques de construction de sens, Zittoun (2006, 2008, 2014, 2017b) propose le modèle du prisme sémiotique (Figure 2). Ce modèle présente les dynamiques inter- et intrapersonnelles qui interviennent conjointement lors des situations d'apprentissage et de développement (e.g. Vygotsky, 1934, cité par Zittoun, 2008, p. 3). Il permet de représenter les interactions entre les personnes et les éléments culturels lors d'épisodes désignés comme des expériences culturelles et de révéler les phénomènes psychologiques et intersubjectifs qui se produisent dans ces situations. Les interactions et les dynamiques représentées par le prisme sémiotique sont toujours localisées dans un contexte socioculturel qui, par ses caractéristiques, peut encourager ou à l'inverse contraindre les processus de construction de sens (Perret-Clermont, 2001, 2004, citée par Zittoun, 2007; Zittoun, 2008).

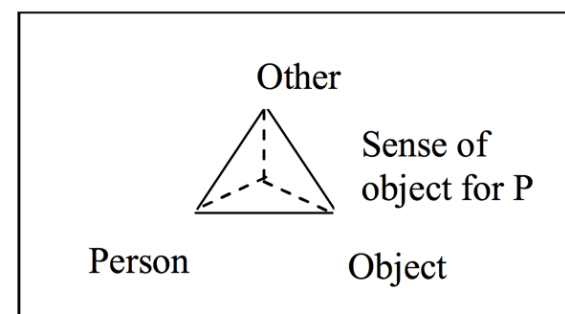


Figure 2: Le modèle du prisme sémiotique (Zittoun, 2008)

Le prisme se focalise sur l'expérience d'une personne particulière, dans une situation particulière (Zittoun, 2006). Le pôle principal du prisme représente donc cette *personne*, avec toutes ses caractéristiques personnelles, sentimentales, émotionnelles, réflexives, etc. issues de ses expériences antérieures. Un second

pôle désigne l'*autre*, un être social réel, imaginaire, distinct ou général avec le(la)quel(le) la personne est en interaction directe ou indirecte (Zittoun, 2006, 2008). Le troisième pôle représente ensuite un *objet symbolique*, c'est-à-dire un élément culturel auquel la personne peut avoir accès dans le monde. Cet élément peut apparaître sous forme matérielle (ex. jouet, ordinateur) ou immatérielle (ex. chanson, film), mais est toujours constitué d'unités sémiotiques : des signes qui lui donnent (ou qui permettent de lui donner) une signification particulière (Peirce, 1974, cité par Zittoun, 2017b, p. 6). Finalement, le quatrième pôle du prisme correspond au *sens personnel* que ledit élément culturel a pour la personne, en lien avec les expériences subjectives, affectives et les interprétations auxquelles il donne lieu (Zittoun, 2006).

Les dynamiques interpersonnelles et intrapersonnelles représentées par le prisme sont modélisées par les axes décrivant une relation et/ou une interaction entre ses différents pôles (e.g. Zittoun, 2008). L'axe *personne – objet* se réfère à l'interaction entre la personne et un élément culturel. Toute interaction avec cet élément nécessite que la personne interprète, sur la base de ses expériences passées, les signes qu'il contient (Zittoun, 2017b). Le terme de médiation sémiotique est utilisé pour décrire ce phénomène (Zittoun, 2006). A travers la médiation sémiotique, la personne développe une double relation aux objets culturels. Elle définit sa valeur et ses significations socialement partagées (ce qui correspond à l'axe *autre – objet*), en même temps qu'elle développe une relation plus personnelle à l'objet et qu'elle lui donne un sens subjectif, sur la base des significations qu'il contient et la résonance émotionnelle et affective que celles-ci ont pour elle (Zittoun, 2006, 2014). Ce processus de construction de sens est représenté par l'axe *personne – sens personnel de l'objet* et peut uniquement s'opérer si la personne a la possibilité de créer un lien entre les signes de l'élément culturel qui médiatise son expérience et des choses issues d'elle-même. L'expérience culturelle vécue prend alors du sens par rapport à sa vie en général. L'émergence d'un sens personnel à partir d'une expérience culturelle n'est cependant possible qu'en présence du pôle *autre* et de la relation représentée par l'axe *personne – autre*. Autrui est la

condition *sine qua non* des dynamiques représentées par le prisme (Zittoun, 2006) ; il les permet et les encourage tout à la fois. A la base du processus, Zittoun (2006) souligne en effet que pour que la personne puisse s'engager dans un processus d'interprétation de l'élément culturel, il doit préalablement y avoir un accord commun entre elle et l'*autre* à propos des significations partagées que porte et que peut transmettre cet objet. De plus, l'auteure ajoute que pour que l'enfant se mette à explorer son environnement, qu'elle découvre les objets qui l'entoure et fasse des expériences culturelles, l'adulte doit pouvoir lui offrir une base de sécurité assez stable, par laquelle elle se sent reconnue et valorisée. Enfin, lors des expériences culturelles de cette dernière, l'adulte peut jouer un rôle de médiatrice entre l'enfant et le monde (cf. 0 ci-dessus) (Zittoun, 2006). Finalement, l'axe *autre – sens de l'objet pour la personne* souligne le fait qu'autrui puisse reconnaître et accepter que l'objet ait pour la personne un sens personnel, qui n'est pas forcément le même que les significations qu'il partage, ni forcément le sens personnel que l'autre a construit par rapport à ce même objet.

Le jeu comme une expérience culturelle

Chez les enfants, le jeu présente des similitudes avec les expériences culturelles des adultes (Zittoun, 2006). En effet, selon Zittoun (2006), tous deux sont des activités qui se fondent sur l'utilisation et l'interaction avec des objets symboliques, porteurs de significations socialement partagées, tout comme ils impliquent chacun un détachement de l'expérience et de la réalité immédiate, pour entrer dans une sphère imaginaire dans laquelle l'individu est libre d'actions et d'émotions.

Dans une approche socioculturelle, notamment représentée par les théories de Bruner et de Vygotski (cités par Brougère, 1997, p. 82), le jeu est considéré comme une activité ancrée dans un contexte socioculturel donné, fortement socialisée et fondamentale pour le développement de l'enfant. Dans un premier temps, les caractéristiques physiques et matérielles de l'environnement, ainsi que les conduites de l'entourage, permettent à l'enfant de s'engager

(ou non) dans des activités ludiques (Zittoun, 2006). Ensuite, le jeu de l'enfant est organisé et réalisé grâce à la médiation des objets et des personnes avec lequel(le)s elle est en interaction (Brougère, 1997; Zittoun, 2006), ce qui finalement lui donne la possibilité de s'engager dans des processus de transformation et de développement (Brougère, 1997; Zittoun, 2006).

Pour Winnicott (1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001, p. 43), ces processus de transformation sont possibles par le fait que le jeu permet à l'enfant de faire des expériences « intermédiaires », au sein d'un espace transitionnel qui n'est ni tout à fait externe (objectif), ni tout à fait interne (subjectif), mais au sein duquel l'enfant peut expérimenter les deux à la fois. Aussi, pour Winnicott, jouer est un « phénomène transitionnel », à savoir un espace où la réalité n'est plus une contrainte mais où elle peut être appréhendée, utilisée et remodelée en fonction des besoins internes de celle qui joue. A travers les actions intentionnelles qu'elle accomplit dans son jeu, l'enfant peut alors, à partir des aspects du monde avec lesquels elle est en interaction, créer de nouvelles possibilités pour soi dans la réalité (Winnicott, cité par Zittoun, 2006). De la sorte, elle crée aussi sa propre zone proximale de développement (Vygotsky, 1931/1994, cité par Zittoun, 2006). En effet, puisque l'enfant évolue dans une zone imaginaire, le jeu permet l'exploration de compétences qui ne sont pas encore possibles ou acquises dans sa réalité sociale et matérielle, mais qui, en étant expérimentées dans la zone intermédiaire, pourront plus tard se généraliser à d'autres situations (Zittoun, 2006).

En guise de conclusion

« La construction de sens est à la fois émotionnelle, psychologique et relationnelle ; c'est ce qui permet à la connaissance d'être utilisée, aux compétences à être transférées, et probablement, de manière plus générale, aux idées et aux engagements de se développer » (Zittoun, 2017b, p. 15).

La construction de sens passe par l'interprétation des significations partagées et l'élaboration des expériences culturelles, à travers des processus de médiation sociale, matérielle et sémiotique, qui se déroulent dans des cadres socioculturels donnés. Le sens personnel d'une personne peut être appréhendé en observant quel type de connaissances ou d'expériences enclenche sa curiosité et son intérêt (Zittoun, 2017b).

Le prisme sémiotique permet de décrire les dynamiques psychologiques et sociales intervenant dans les dynamiques de construction de sens en soulignant le fait que chaque personne donne un sens personnel aux éléments culturels en reliant ceux-ci à son monde interne. Chez l'enfant, ce lien interne-externe peut être créé au sein des activités ludiques dans lesquelles elle s'engage, ce qui lui permet d'explorer, de transformer et de s'approprier des éléments issus de la réalité. En somme, la construction de sens joue un rôle fondamental dans tous les processus d'apprentissage et de développement, justement parce qu'elle permet de créer des liens entre soi et le monde, et qu'elle accorde ainsi à chaque individu la possibilité de se développer en tant que *personne dans le monde*.

Dès lors, plusieurs auteurs ont suggéré des manières d'encourager les dynamiques de construction de sens, en particulier dans des situations d'apprentissages formelles. De manière générale, ils proposent de faciliter et d'encourager toutes les formes d'expression et d'implication personnelle de la part des apprenants (González Rey, 2009b), notamment en abordant en classe des thèmes et des expériences issus de leur vie quotidienne (González Rey, 2009b; Grossen & Ros, 2014) et ce, dans le but de susciter l'intérêt des élèves et de les inciter à développer une relation personnelle aux objets de savoirs et aux significations communiquées en classe (Zittoun, 2017b). D'autre part, les dynamiques psychiques et les dialogues internes permettant de donner sens à ces savoirs sont favorisés lorsque l'apprenant et son enseignant entretiennent une relation de confiance mutuelle (Zittoun, 2014).

Une approche socioculturelle du développement : synthèse

« The organizing theme of a sociocultural approach [...] is that people and their social worlds are inseparable: they fundamentally require each other. » (Markus & Hamedani, 2007, p. 8).

La psychologie socioculturelle se situe à la croisée de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales. Au fondement de cette perspective, se trouve l'idée qu'il existe une relation d'interdépendance entre l'individu et son environnement ; tous deux se construisent, s'influencent et évoluent en relation l'un avec l'autre. Cette orientation théorique considère que le développement est à la fois biologique, social et culturel et qu'en prenant de l'âge, l'individu apprend non seulement à être une personne (d'un point de vue psychologique), mais aussi une personne parmi d'autres personnes ainsi qu'une personne dans le monde. Par conséquent, les études qui se situent dans cette perspective cherchent à porter un regard global sur la situation de l'individu en développement. Celui-ci est envisagé comme participant, à travers ses activités, à des pratiques situées dans des institutions sociales, faisant elles-mêmes partie d'une société et d'une culture plus large, dont les significations socialement partagées fonctionnent comme un cadre de référence pour les interactions qui s'y déroulent.

A travers les expériences que les gens font dans des cadres socialement et culturellement structurés, en interaction avec d'autres personnes, ils développent une manière d'appréhender leur environnement et construisent une relation personnelle à celui-ci. Par un processus d'interprétation et d'appropriation, chaque expérience laisse des traces subjectives dans la mémoire, et en s'accumulant, elles structurent le psychisme de l'individu et donnent forme à sa personnalité. Les expériences sont toujours médiatisées par des éléments issus du monde social et culturel. Elles sont guidées par les objets, les signes, les significations et les autres personnes avec qui

l'individu est en interaction, ce qui influence la relation qu'il construit avec le monde.

Pour comprendre ce que le monde signifie pour une enfant et comment ses expériences contribuent à son développement, les expériences de l'enfant dans le monde doivent être envisagées selon la perspective de l'enfant-même. Dans ce sens, l'enfant est considérée comme une actrice sociale compétente qui joue un rôle actif dans ses apprentissages. A travers ses actions intentionnelles sur le monde, elle s'engage dans son environnement et contribue à le restructurer en relation avec elle-même, ce qui crée aussi de nouvelles conditions pour ses futures expériences.

Toutes les actions de l'individu dans le monde sont le résultat d'un travail antérieur de construction de sens. De plus, si les individus agissent intentionnellement dans le monde, qu'ils entrent en relation avec des personnes et des objets, c'est avant tout pour donner sens à leur existence. Le sens personnel peut donc être envisagé comme à la fois l'aboutissement et le moteur de toutes les expériences humaines. Il permet d'aborder les apprentissages, de s'y engager, de s'impliquer dans des situations, d'agir sur le monde, de le changer et de se changer soi-même.

L'exemple du développement du langage

« First of all, the development of speech presents a history of the formation of one of the most important functions of cultural behavior of the child which lies at the base of his accumulating experience » (Vygotsky, 1997b, p. 1)

En psychologie, le langage remplit des fonctions psychologiques. Il est considéré comme un moyen grâce auquel l'être humain peut agir sur soi et le monde pour « conduire avec d'autres ses activités quotidiennes » (Kostulski, 2004, p. 116; Vygotsky, 1999). Pour Rabardel (2005), le langage peut être envisagé comme un instrument, à savoir un élément issu du monde extérieur que le sujet s'approprie à travers son utilisation dans des activités sociales et culturelles et qu'il peut ensuite utiliser comme ressource pour

atteindre certains buts, mais aussi pour comprendre les autres et le monde.

Comme toute autre fonction mentale supérieure, le développement du langage dans une approche socioculturelle est envisagé comme résultant de l'interaction entre les particularités génétiques de l'enfant et son environnement social, culturel et historique (Bernicot & Bert-Erboul, 2009; Bruner, 2012; Valsiner & Rosa, 2007; Vygotsky, 1997b). En effet, le langage est une forme complexe de comportement culturel humain et, en plus d'apprendre à se produire vocalement, l'enfant qui apprend à parler doit également apprendre à maîtriser les règles comportementales qui font qu'elle pourra utiliser ces productions vocales dans la vie de tous les jours, pour communiquer avec autrui et mener à bien des activités conversationnelles (Bruner, 2012; Kostulski, 2004; Valsiner & Rosa, 2007; Vygotsky, 1997b).

L'approche de Vygotski

Pour Vygotski (2015; 1997a, 1999), le langage est une activité symbolique qui médiatise la relation que l'individu a avec lui-même et avec les autres. C'est l'une des compétences culturelles les plus importantes que l'enfant doit et peut acquérir, parce qu'elle est à la base de l'appropriation et de l'accumulation ainsi que de ses expériences. En s'appropriant le système de signes qu'est le langage, l'enfant développe également des possibilités d'action et de régulation de soi, des autres et du monde.

Comme toute fonction mentale supérieure, le langage et ses signes se développent au sein des situations et des interactions sociales, dans une dynamique allant d'une phase *inter*-psychologique à une phase *intra*-psychologique (Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999). Pour l'auteur, la fonction initiale du langage est purement sociale ; il sert à médiatiser les interactions et le lien avec autrui. Pendant cette phase *inter*-psychologique, les interactions entre l'enfant et son interlocutrice aboutissent à la construction d'un code commun (Bernicot & Bert-Erboul, 2009), puis les signes expérimentés et utilisés au sein des relations sociales s'internalisent pour devenir des

instruments qui servent à la médiation de soi. Lors de cette phase dite *intra*-psychologique, le langage intériorisé devient une activité mentale qui médiatise la pensée et remplit des fonctions intellectuelles et de régulation de comportement (Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999).

Dès lors, pensée et langage sont intimement liés. Le langage qui s'intériorise devient constitutif de la pensée (Vygotski, 2015). Tous deux ne sont toutefois pas connectés dès l'origine. Au départ, la pensée apparaît comme un tout vague et indifférencié que l'apprentissage du langage va permettre de structurer (Vygotski, 2015; Vygotsky, 1997a). Vygotski (2015) propose de considérer les mots comme unités de base pour représenter ce lien entre langage et pensée. En effet, ceux-ci ont à la fois une signification linguistique qui correspond à leur définition dans le dictionnaire, mais ils ont également une signification psychologique, c'est-à-dire un sens personnel élaboré en lien avec les expériences du sujet. Lorsque l'enfant apprend un nouveau mot, elle en apprend donc la signification conventionnelle et culturelle, mais le mot prend également pour elle une signification personnelle et devient un concept général dans sa pensée, ce qui contribue à la structurer. Finalement, alors que le langage intérieur constitue la pensée, le langage extérieur est une transformation de cette pensée en parole. Aussi, comprendre le langage de l'autre, ce n'est pas simplement comprendre la signification culturelle des mots, mais c'est aussi comprendre quelle pensée, quelle motivation et quelle intention ceux-ci expriment (Vygotski, 2015).

L'approche de Bruner

« D'ailleurs, il paraît hautement improbable, à la lumière des connaissances actuelles, que les tous petits enfants apprennent la grammaire pour elle-même. Sa maîtrise est au service d'une fin propre au sujet : faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait du sens » (Bruner, 2012, p. 13).

A partir des idées de Vygotski, Bruner a développé et approfondi des concepts permettant de rendre compte de l'origine sociale du langage et du rôle essentiel de l'adulte dans le développement de celui-ci (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Avant tout, pour Bruner (2012), apprendre à parler c'est principalement apprendre à faire des choses avec des mots. Maîtriser le langage, c'est comprendre comment utiliser de manière appropriée les systèmes structuraux de la langue dans des situations effectives de la vie quotidienne, afin d'atteindre des buts, d'accomplir des fonctions ou des intentions. Dans sa théorie, Bruner (2012) met en avant l'importance fondamentale des processus sociaux et contextuels intervenant dans l'apprentissage du langage. L'adulte a en effet un rôle bien plus important que celui de simple modèle. En tant que membre d'une certaine culture et d'une certaine communauté linguistique, elle est une partenaire qui négocie avec l'enfant afin de l'aider à s'ajuster aux exigences et aux demandes communicationnelles, linguistiques et conversationnelles de la société. Par exemple, l'une des règles conversationnelles les plus fondamentales est celle de l'organisation des conversations en tours de parole. Ceci implique que l'énoncé d'un locuteur projette toujours une attente sur son interlocuteur, ce qui s'illustre bien avec la paire adjacente question-réponse, dont le premier tour de parole (la question) contraint l'apparition d'un deuxième tour de parole (la réponse) (Schegloff, 1973, cité par Gülich & Mondada, 2001, p. 213). L'organisation des tours de parole est l'une des premières compétences communicationnelles que l'enfant apprend en interaction avec les adultes.

Dès lors, l'acquisition du langage dépend considérablement du contexte dans lequel elle prend place (Bruner, 2012). Pour que l'enfant puisse apprendre à utiliser le langage de manière conventionnelle, l'adulte doit agir comme une partenaire communicationnelle adéquate et ce, au sein de cadres d'interaction dont l'enfant peut comprendre les enjeux malgré des capacités cognitives encore peu développées. A cet égard, le rôle de l'adulte est d'aménager les situations interactives « dans le but de faciliter la participation de l'enfant et son succès » (Bruner, 2012, p. 55). C'est ce que Bruner (1987, 2012) a appelé le « système de support

d'acquisition du langage » (LASS, Language Acquisition Support System).

L'un des moteurs principaux du LASS est le fait qu'il se base sur des scénarios quotidiens et ritualisés (ex. le moment du coucher, le moment du repas, etc.), que Bruner (2012) décrit comme « une interaction routinière et répétée dans laquelle un adulte et un enfant *réalisent* des choses ensemble et l'un pour l'autre » (p. 123). Les scénarios sont construits conjointement par l'adulte et l'enfant qui se mettent d'accord sur un objet de référence commun et qui partagent leur attention sur cet objet. Lors de ces moments d'attention conjointe, l'enfant peut alors utiliser le langage pour participer à la co-construction des activités, en interdépendance avec l'adulte (Bruner, 2012). Cette participation est rendue possible grâce au caractère restreint, répétitif, et aux connaissances partagées que les scénarios supposent, ce qui les rend facilement interprétables.

Les scénarios possèdent la propriété particulière d'être asymétriques en ce qui concerne les connaissances dont disposent chacune des participantes (Bruner, 2012). L'adulte est experte, *elle sait*, alors que l'enfant est novice et *ne sait pas encore*. Aussi, dans les situations de transmissions de connaissances, l'adulte fournit à l'enfant un « échafaudage » (Bruner, 2012, p. 124), ou un étayage, qui la soutient dans ses apprentissages et la guide vers la maîtrise de certaines compétences. Au départ, les rôles de l'adulte et de l'enfant sont bien délimités, mais en gagnant de l'assurance, l'enfant peut devenir une locutrice de plus en plus active dans l'interaction. Pour cela, l'adulte doit lui laisser la place de s'exprimer librement, en se retirant progressivement « pour passer le rôle à l'enfant quand il est devenu assez habile pour s'en charger » (Bruner, 2012, p. 55). Les scénarios évoluent également dans le sens où les participantes développent de nouvelles façons et stratégies pour atteindre leurs buts communicationnels et parce qu'elles ont la possibilité de prendre de l'indépendance en se partageant leurs rôles d'interlocutrices en ce qui concerne par exemple la prise d'initiatives. Ce n'est que lorsque l'utilisation du langage est maîtrisée dans les micro-contextes

que sont les routines que les compétences développées pourront être transférées à des situations plus larges (Bruner, 2012).

Pour conclure, le LASS n'est pas exclusivement linguistique (Bruner, 2012), bien qu'il donne à l'enfant les moyens de maîtriser les structures phonologiques, lexicales et grammaticales et de sa langue. C'est un système à travers lequel les adultes aident les enfants à entrer dans la culture. En apprenant à parler, à dire des choses, l'enfant peut comprendre ce qui est canonique, obligatoire et valorisé par les personnes avec lesquelles elle communique. Parler, c'est à la fois « un produit d'une activité humaine, une activité humaine et un instrument des activités humaines » (Kostulski, 2004, p. 113). Aussi, acquérir le langage, c'est prendre du pouvoir en tant que membre d'une certaine culture (Bruner, 2012).

« [...] in one sentence we might say: if the act, independent of the word, stands at the beginning of the development, then at its end stands the word becoming the act. The word, which makes the action of man free » (Vygotsky, 1999, p. 68).

Deuxième partie : La logopédie/orthophonie

Définition

L'orthophonie-logopédie⁵ est une discipline thérapeutique ayant « pour objet les troubles du langage et de la communication » (de Weck & Marro, 2010, p. 7). L'intérêt pour ce type de pathologie remonte au 19^{ème} siècle, lorsque fut étudié pour la première fois le cas d'un homme ayant perdu l'usage du langage suite à une lésion cérébrale. A cette époque, observer, décrire et traiter les troubles du langage était toutefois encore du ressort des médecins et le métier spécifique

de logopédiste n'a vu le jour qu'après la seconde guerre mondiale, suite aux avancées scientifiques notamment en psychologie, linguistique et pédagogie.

À ses débuts, la thérapie logopédique se focalisait surtout sur le patient et son trouble, ce dernier étant considéré comme un déficit instrumental et traité à l'aide d'exercices d'entraînement systématiques sur les aspects structuraux de la langue et différentes fonctions du langage (Perret-Clermont, 1992). Avec le temps, la profession a évolué vers une plus grande prise en compte des aspects psychiques, relationnels et affectifs du langage, permettant ainsi une vision globale de chaque situation comme étant *le patient et sa souffrance*. A ce jour, la logopédie se situe aux croisements de la médecine, la pédagogie et la psychologie, la sociologie et la linguistique (ARLD, 2006b), et se définit comme la « thérapie du langage et de la communication » (de Weck & Rosat, 2003, p. 9). Elle possède le côté rééducatif des disciplines neuropsychologiques, pratiqué par exemple lors du traitement de déficits phonologiques, lexicaux et/ou syntaxiques. En référence à la psychologie et à la psychothérapie, elle inclue et considère les aspects subjectifs et affectifs qui entrent en compte dans le langage. Aussi, la démarche thérapeutique d'un traitement logopédique « se caractérise par une prise en compte du symptôme langagier quel qu'il soit, et par son insertion dans une dynamique thérapeutique relationnelle » (de Weck & Rosat, 2003, p. 9), de même que par la prise en considération du fait que les phénomènes langagiers ne peuvent être considérés isolément du contexte interactif et socioculturel dans lequel ils prennent place (de Weck & Rosat, 2003).

⁵ L'emploi de ces deux termes varie en fonction des régions et des pays. Par la suite, le seul terme de *logopédie* sera employé, puisque c'est celui qui est utilisé dans la filière d'étude proposée à l'Université de Neuchâtel.

Le champ d'intervention des logopédistes

« Le logopède - orthophoniste est le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des troubles de la communication humaine et des troubles associés. Dans ce contexte, la communication englobe toutes les fonctions associées à la compréhension et à l'expression du langage oral et écrit, ainsi qu'à toutes les formes appropriées de la communication non-verbale » (Comité permanent de liaison des orthophonistes-logopèdes de l'UE, 1997, p. 1).

D'après le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'UE⁶ (CPLOL) (1997) et l'Association romande des logopédistes diplômés⁷ (ARLD) (2006b), la logopédie s'adresse à des personnes de tout âge, atteintes de troubles du langage et/ou de la communication de nature développementale ou acquise, isolés ou associés à d'autres difficultés. Bien que large et variée, une caractéristique commune à la patientèle des logopédistes est que les difficultés de chacun et chacune mènent à « des problèmes d'insertion et d'adaptation dans leur milieu familial, scolaire, professionnel ou social » (ARLD, 2006b, p. 3). L'intervention logopédique a alors pour but d'améliorer les capacités communicatives et langagières de ces personnes en souffrance et d'offrir un soutien et un accompagnement dans la (re)prise de la plus grande autonomie possible (CPLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003). Pour cela, les logopédistes interviennent dans des structures publiques ou privées telles que les écoles, les institutions spécialisées, les cabinets indépendants, les hôpitaux ou les établissements médico-sociaux (ARLD, 2006b). Leur rôle consiste à accueillir les patientes et leur famille qui viennent avec une demande, procéder à une évaluation langagière en replaçant les symptômes

⁶ Association professionnelle à l'échelle européenne ayant pour but de regrouper les associations de logopédistes des différents pays de l'union, afin de défendre, partager et faire évoluer le statut de la profession (de Weck & Marro, 2010).

dans la dynamique générale de la personne (ARLD, 2006b; CPLOL, 1997) et, à partir de la synthèse des données recueillies, répondre à cette demande en établissant un plan d'intervention basé sur les forces et les ressources de la patiente, ou en redirigeant la famille vers d'autres professionnels plus compétents (ARLD, 2006b). Si une démarche thérapeutique est mise en route, celle-ci devrait privilégier « une approche globale du langage oral » (de Weck & Rosat, 2003, p. 10), amenant la patiente à développer ses pratiques langagières au sein de situations de communication diverses afin de la conduire « suivant ses possibilités, à un niveau optimal de fonctionnement et de communication qui corresponde à son environnement, social et/ou scolaire et/ou professionnel, afin de la faire accéder ou de la maintenir à un niveau lui permettant une vie autonome » (CPLOL, 1997, p. 2).

Pour conclure, il est important de noter encore qu'il existe autant d'interventions logopédiques que de thérapeutes et chaque problématique est appréhendée de manière différente selon la formation de la clinicienne, sa personnalité, ses préférences, ses valeurs ainsi que sa structure psychoaffective actuelle (de Weck & Marro, 2010; Perret-Clermont, 1992). De même, puisque chaque patiente est unique, chaque thérapie devra aussi être adaptée à sa situation personnelle, familiale, sociale et culturelle. Ainsi, comme souligné par de Weck et Marro (2010, p. 328), « l'intervention orthophonique-logopédique s'inscrit dans un cadre thérapeutique qui ne peut être ni prédit à l'avance, ni totalement transposable d'une situation à l'autre », avec toutefois la caractéristique commune d'être « toujours au service d'une prise en charge de la communication du patient dans son ensemble ».

⁷ Association professionnelle visant à défendre les intérêts et contribuer à faire développer la pratique de la logopédie à l'échelle de la Suisse romande, à savoir les cantons de Berne, Jura, Neuchâtel, Vaud, Genève, Fribourg et du Valais.

Le cadre thérapeutique

« Toute pratique thérapeutique repose sur un ensemble de représentations renvoyant à des dimensions culturelles, sociales et individuelles » (Grossen, 1992, p. 31).

Selon le dictionnaire historique de la langue française (2011), le terme « thérapeutique » est dérivé du grec *therapeutikos*, qui signifie « qui prend soin de » ou « l'art de prendre soin de quelqu'un » (p. 3817). Selon le dictionnaire Le Robert, l'intervention thérapeutique est alors définie comme une pratique de soin, dont l'ensemble des actions et des procédés sont destinés à guérir et à traiter les maladies. Ce qui caractérise cette intervention thérapeutique, c'est qu'elle est engagée suite à une demande formulée par une personne en souffrance à l'intention d'un intervenant qu'elle considère comme étant en mesure de lui venir en aide (de Weck & Marro, 2010).

La rencontre entre la professionnelle thérapeute et une patiente en souffrance prend toujours place dans un contexte socioculturel donné. La relation d'aide, soit le processus thérapeutique, commence au moment où la thérapeute, au sein de ce contexte, balise un espace à l'intérieur duquel elle invite sa patiente à s'engager avec elle dans une relation particulière pouvant mener à des changements (Perret-Clermont, 1992). Aussi, ce qui caractérise *exactement* une thérapie, d'un point de vue symbolique, organisationnel et matériel, dépend du contexte culturel⁸ et peut prendre des formes diverses (Perret-Clermont, 1992). Ce qui définit une thérapie, c'est le cadre dans lequel elle prend place, cadre auquel les membres d'une certaine communauté attribuent des valeurs thérapeutiques. Le cadre repose sur deux types de facteurs : les techniques et les dispositifs (Gilliéron, 1992).

⁸ Par exemple, des rituels de sorcellerie au Cameroun (de Rosny, 1992) ou en France (Contreras & Favret-Saada, 1992), des rituels maraboutiques au Maroc (Barrada, 1992) peuvent être considérés comme des espaces thérapeutiques, car les personnes viennent y

Les *techniques* renvoient à l'ensemble de règles, de normes et de conditions en vigueur dans la société, qui délimitent le champ de la thérapie à l'intérieur d'un contexte culturel donné, lui donnent une signification et guident les interactions qui s'y déroulent (Gilliéron, 1992; Perret-Clermont, 1992). Ces règles définissent par exemple les rôles de chacune des participantes dans le processus thérapeutique, « l'aidante » et « l'aidée », ainsi que les codes comportementaux qui leur sont associés. En s'engageant dans un processus thérapeutique, thérapeutes et patientes sont amenées à se conformer à ces règles, afin de veiller au bon déroulement et au succès de la prise en charge (Gilliéron, 1992).

Le contexte socioculturel : la logopédie en Suisse romande

En Suisse romande, le premier centre d'orthophonie a été créé en 1946 à Neuchâtel et une formation professionnelle a vu le jour quelques années plus tard, en 1961, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel, puis, à partir de 1964, à l'Université de Genève également (Brun, 2015). Aujourd'hui encore, le métier de logopédiste s'apprend dans l'une de ces deux universités, où cinq ans d'études sont nécessaires à l'obtention d'un Master en logopédie. Celui-ci fait suite à un Bachelor en Psychologie à Genève et en Lettres et Sciences Humaines à Neuchâtel (de Weck & Marro, 2010).

Après l'obtention de leur diplôme, les logopédistes se lancent sur le marché du travail en ayant, en général, choisi d'intervenir plutôt auprès d'une population adulte ou avec des enfants et des jeunes. Adressées à des adultes, les séances de logopédie prennent place soit dans un cabinet privé, soit à l'hôpital, où les logopédistes travaillent sur ordonnance médicale, et leurs frais sont à la charge de l'assurance maladie de la patiente, conformément à la Loi fédérale sur l'assurance-maladie⁹ (LAMal) (Brun, 2015). En ce qui concerne

chercher de l'aide et les interactions et les dynamiques qui s'y déroulent sont en mesure de leur apporter l'aide dont ils ont besoin.

⁹ <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19940073/index.html>

le travail avec des enfants et des adolescents, les logopédistes peuvent, de manière générale, exercer leur métier au sein d'écoles publiques, dans des écoles spécialisées ou des cabinets privés. Jusqu'en 2008, ces prestations logopédiques étaient prises en charge par l'Assurance Invalidité (AI) et étaient donc gérées par la Confédération. Suite à l'introduction, cette année-là, de la « réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons » (RPT)¹⁰, le statut de la logopédie s'est vu profondément modifié (ARLD, s.d.). La responsabilité de l'organisation et du financement des prises en charges logopédiques a en effet été déléguée aux cantons qui ont défini eux-mêmes les autorités compétentes en charge des questions administratives, et la profession s'est vu transférée aux domaines de la pédagogie et de l'enseignement spécialisé (ARLD, 2010; Brun, 2015). Aussi, selon l'article 8 de « l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée » (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, 2007), le travail des logopédistes est à ce jour spécifié et guidé par les « objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire » (p. 8). Dans une recherche exploratoire menée pour son mémoire, Brun (2015) a souligné le fait que ce changement posait des questions identitaires chez les praticiennes, qui s'inquiétaient de voir leur profession assimilée à la pédagogie, ce qui pouvait parfois mener à réduire sa définition, ses spécificités et sa complexité à quelque chose ressemblant à du soutien scolaire. Aussi, la logopédie en Suisse romande est à ce jour une profession en mouvement, dont l'avenir reste encore indéterminé (Brun, 2015).

En lien avec l'acceptation de la RPT, l'ARLD, qui se définit comme une association ayant pour but de grouper et de défendre les intérêts des logopédistes exerçant leur profession en Suisse romande, a élaboré une liste de « principes de base » (2006a) ainsi qu'un « cahier des charges » (2010) définissant tous deux le champ d'action spécifique de la logopédie dans ce contexte. Ces documents

doivent être respectés et communs à toutes et peuvent être résumés de la manière suivante : La logopédie fait partie des offres de base devant être proposées à tous les enfants, adolescents et jeunes adultes âgés entre zéro et vingt ans, manifestant des difficultés langagières à l'oral et/ou à l'écrit qui les entravent dans leur vie personnelle, sociale, scolaire ou professionnelle et ce, dès les premières manifestations des problèmes. Cette prise en charge est gratuite pour ceux qui en bénéficient. Les parents sont libres de choisir la thérapeute qui leur convient le mieux et sont toujours responsables des décisions qui sont prises pour leur enfant. La logopédiste, quant à elle, est responsable des demandes et des situations qui lui sont adressées ; en collaboration avec sa patiente, sa famille et d'autres intervenantes, elle cherche des moyens leur permettant de surmonter leurs difficultés et les aide à les mettre en pratique. Pour son intervention, elle est libre de sélectionner et d'appliquer les méthodes de bilan et de traitement qui lui paraissent les plus adaptées et les plus justes. Quoi qu'elle fasse, elle reste toutefois liée par le secret professionnel. Afin de préserver la qualité de son exercice, elle est dans l'obligation de se former et de s'informer de manière continue par des cours pratiques et théoriques. Enfin et surtout, elle doit suivre et respecter le code de déontologie propre à sa profession.

Le code de déontologie

Le code de déontologie réglementant la pratique des logopédistes en Suisse romande a pour la première fois été établi par l'ARLD en 1969 (ARLD, 2017). Ce code, encore en vigueur dans sa version revisitée de 2017, établit les principes éthiques, déontologiques et les devoirs professionnels que tous les praticiens sont tenus de respecter. Il est basé sur les valeurs de base de respect de l'autonomie et de bienfaisance, les règles déontologiques du CPLOL¹¹ ainsi que des obligations dérivant du droit des patients. Il est structuré en quatre

¹⁰ La loi a été acceptée, avec une majorité de 64% des voix, lors des votations populaires du 28 novembre 2004 (Confédération Suisse, 2006).

¹¹ <https://cplol.eu/documents/official-documents/ethical-practice/145-principes-ethiques-et-deontologiques/file.html>

axes, qui caractérisent chacun l'un des aspects des activités des logopédistes.

Le premier axe concerne la construction et le maintien d'une relation thérapeutique saine entre *la logopédiste et sa patiente*, sur laquelle pourra ensuite se baser la prise en charge. L'établissement et le maintien d'une relation thérapeutique doivent être la priorité de la logopédiste. Dès sa première rencontre avec la patiente et sa famille, cette relation doit évoluer en suivant des valeurs de respect, d'empathie, de loyauté et d'intégrité, et doit considérer les croyances, les coutumes et les valeurs de sa patiente et de son entourage, quelle que soit son identité sociale, raciale ou sexuelle. Suite à son bilan, elle doit être en mesure de proposer un traitement approprié à la problématique, « pour aider son patient à acquérir une maîtrise la plus complète possible de ses compétences langagières et communicationnelles » (p. 4). Avant de commencer le suivi, elle doit cependant informer la famille de manière objective sur le diagnostic, ses pronostics, ses buts thérapeutiques ainsi que sur les modalités financières en vigueur et doit lui laisser le libre choix d'y adhérer ou non. La thérapie qui s'ensuit doit être menée dans les règles de l'art, d'après des techniques pertinentes, fondées sur des bases théoriques avérées et l'efficacité du traitement doit être régulièrement évaluée. Si nécessaire, la logopédiste réaménage son projet et ses objectifs thérapeutiques ou, si elle ne se sent plus en mesure d'intervenir, elle délègue la situation à une/des autre(s) professionnelle(s). Tout au long de la prise en charge, elle tient un dossier confidentiel qu'elle met régulièrement à jour et auquel la patiente doit pouvoir avoir accès pendant dix ans. De plus, elle évite tout chevauchement et conflit entre les plans professionnels et privés, pouvant nuire à la qualité de son travail.

Le deuxième axe du code de déontologie définit les *principes d'après lesquels le/la logopédiste doit envisager, construire et réaliser sa pratique*, l'idée fondamentale étant que la patiente est au centre de ses préoccupations professionnelles et qu'elle évite donc de lui porter préjudice. Aussi, dans le cadre de son exercice professionnel, la logopédiste est tenue de respecter les exigences légales en matière

de droit du patient, de protection des données, de secret médical et de responsabilité civile. Elle a également le devoir de prévenir une éventuelle altération de son expertise en maintenant, tout au long de sa carrière, des compétences linguistiques satisfaisantes et en actualisant sa formation initiale en fonction des pathologies qu'elle est amenée à traiter. De plus, elle veille à s'informer des avancées scientifiques, auxquelles elle peut même participer en s'engageant par exemple dans des publications ou des travaux d'étudiants. Si elle a le sentiment que sa santé psychique et physique l'altère dans ses activités professionnelles, elle entreprend de s'en retirer pendant un certain temps.

Troisièmement, le code de déontologie définit les *devoirs et obligations de la logopédiste face à sa profession*. Au travers de sa pratique, elle doit représenter et promouvoir son métier, tout en respectant les règles éthiques et les champs propres à la logopédie. Lorsqu'elle partage des connaissances et des expériences avec d'autres professionnelles et/ou le public, elle est tenue de s'assurer de leur véracité et de leur rigueur. En outre, elle ne doit en aucun cas faire passer ses intérêts personnels ou financiers avant sa responsabilité professionnelle, par exemple lorsqu'elle œuvre à la promotion de la profession par la création de matériel ou la rédaction d'articles et/ou de livres.

Finalement, le quatrième axe du code décrit les *responsabilités du/de la logopédiste face à ses collègues du même métier et d'autres spécialistes*. Pour garantir la qualité de ses prestations, elle doit collaborer avec les autres professionnels concernés par la situation thérapeutique ou le patient. Toute communication à propos de la situation ou tout changement de thérapeute ne doit toutefois se faire que dans les cas de nécessité absolue, dans l'intérêt et le respect de la patiente et avec son accord. Les rapports entre professionnelles doivent en outre être marqués par un esprit de collégialité et chaque professionnelle est tenue de respecter le champ de compétence de l'autre, en s'abstenant par exemple d'imposer ses propres idéaux, d'influencer ou de restreindre le champ d'action et de liberté d'autrui. La logopédiste cherche plutôt à promouvoir une attitude de respect

face aux règles éthiques et déontologiques au sein de son environnement de travail.

Les dispositifs

Comme présenté plus haut, le cadre thérapeutique est aussi composé d'un second ordre de facteurs, que Gilliéron (1992) appelle les *dispositifs*. Ceux-ci concernent les données concrètes et fixes de la thérapie, telle que l'organisation spatiale ou temporelle. Principalement, ce dispositif peut se décrire selon trois caractéristiques différentes, dont les aménagements variés ont des effets différents sur la thérapie et ses participants : le nombre de personnes en présence (thérapie de groupe ou thérapie individuelle), la fréquence et la durée de la thérapie ainsi que la disposition des lieux et des participants.

Au sujet de ce dernier point, Gilliéron (1992) note que toute situation est construite à partir d'un « jeu interactif » entre les participantes. Cela provient du fait que leurs comportements et leurs réactions découlent directement des signaux et des réponses qui sont (r)envoyés par leur partenaire communicationnelle. Pour l'auteur, dans le cadre thérapeutique, le poids de ces dynamiques interactives est notamment influencé par la disposition spatiale des participantes. Par exemple, dans le dispositif « divan-fauteuil », typique de la psychanalyse, la dynamique interactive est ralentie, en raison de l'attitude de neutralité adoptée par la thérapeute, avec laquelle le patient communique essentiellement par la parole. À l'inverse, dans les interactions en face à face, la dynamique interactive est augmentée par la présence immédiate des actes et du regard des partenaires qui rendent les échanges plus intenses (Gilliéron, 1992). Pour l'auteur, ces exemples montrent comment une attitude bien précise de la part de la thérapeute peut exercer une influence sur les activités et les comportements de sa patiente.

En ce qui concerne les *dispositifs logopédiques*, ils dépendent de la thérapeute, de son lieu de travail et de la problématique de la patiente. De manière générale, dans les écoles, les institutions spécialisées et les cabinets indépendants, les logopédistes sont en mesure d'accueillir chaque enfant pour une séance de trente minutes à une heure, une à deux fois par semaine, en individuel ou en groupe¹². Les séances sont ensuite organisées en différentes activités langagières qui abordent les difficultés de l'enfant de manière plus ou moins directe et manifeste (de Weck, 2003). Ces activités possèdent toutes une organisation qui leur est propre et chaque participante a un rôle à jouer dans son bon déroulement (Da Silva Genest, 2017). Principalement, deux larges catégories peuvent en être distinguées : les activités structurées et les activités fonctionnelles (Da Silva Genest, 2017). Les activités structurées ciblent un travail rigoureux et isolé sur certains aspects linguistiques bien précis. Elles sont généralement proposées par le/la logopédiste (de Weck & Rosat, 2003). Les activités fonctionnelles abordent, quant à elles, des aspects langagiers beaucoup plus vastes, en proposant un travail réalisé à travers des situations communicationnelles offrant davantage de liberté (Da Silva Genest, 2017). Ce type d'activités est caractérisé par une certaine part d'imprévu qui laisse également de la place à une plus grande spontanéité, à plus de créativité de la part de chacune des locutrices qui peuvent par exemple changer de thème si elles le souhaitent (Da Silva Genest, 2017; de Weck, 2003).

Quelques remarques sur l'étayage

Lors des interventions logopédiques, « il y a de la part de l'adulte intention explicite de transmettre un contenu culturel » (Brossard, 2001, p. 429), à savoir le langage. Afin de transmettre ce contenu durant les activités proposées, la logopédiste utilise divers outils « à la fois techniques, relationnels et sociaux » (CPLLOL, 1997, p. 2). L'un

¹² Pour qu'un groupe puisse être dit « thérapeutique », il doit comporter au maximum deux enfants pour un thérapeute.

des moyens caractéristique permettant d'aider l'enfant à atteindre ses buts communicationnels et culturels est l'*étayage* (Bruner, 2012). Selon Hudelot et Vasseur (1997, cités par de Weck, 1998, p. 14), plusieurs sens peuvent être donnés à ce concept. Premièrement, il peut être considéré comme une réaction de la part d'une locutrice aux dires de son interlocutrice au cours des interactions ayant lieu dans les scénarios quotidiens. Au sein de ces scénarios, l'étayage peut ensuite être envisagé comme une ressource fournie par l'experte, sur laquelle la novice peut s'appuyer pour construire ses propres interventions. Finalement, l'étayage peut aussi être conçu comme un déclencheur d'activité que l'experte met en œuvre à travers la zone proximale de développement afin de permettre à la novice de faire des choses qu'elle n'aurait pas pu réaliser seule. Ainsi, pour Kozulin (2003), l'étayage peut être considéré comme une forme de médiation sociale.

En ce qui concerne spécifiquement les thérapies logopédiques, l'étayage est considéré comme « toute forme d'aide que peut apporter le logopédiste à son patient » (Gaillard, 1998, p. 104). Gaillard (1998) met en évidence qu'il est réalisé sous différents aspects et à différents niveaux. Au niveau le plus large, une première forme d'étayage est mise en œuvre lorsque la logopédiste crée un cadre thérapeutique sur mesure pour la patiente et qu'elle l'y accueille. Au sein de ce cadre, une seconde forme est réalisée par la création de situations interactives variées et adaptées aux capacités cognitives de la patiente, mais également suffisamment stimulantes pour lui permettre de développer de nouvelles compétences. A un troisième niveau, l'étayage fourni par la logopédiste est ensuite spécifié en fonction de chaque patiente et sert à la co-construction de l'interaction à travers la poly-gestion du dialogue. Finalement, à un dernier niveau, l'étayage est envisagé selon les diverses configurations stratégiques qu'il peut prendre. Ces stratégies d'étayage utilisées par les thérapeutes ont été largement étudiées dans le cadre de la logopédie (e.g., Da Silva, 2010; Gaillard, 1998; Galli Cornali, 1998; Rodi, 2011; Vinter & Bried, 1998). Les recherches ont montré qu'elles peuvent prendre des formes variées (reprises, questions, reformulations, etc.), mais que de manière générale, les

logopédistes les mettent en œuvre pour soutenir et provoquer l'émergence des acquisitions langagières des enfants et ce, en leur permettant d'entrer dans leur zone proximale de développement et de faire ainsi les apprentissages langagiers qu'elles n'avaient jusqu'alors pas été capables de réaliser seules.

Les processus thérapeutiques

La rencontre entre thérapeute et patiente suit une demande de cette dernière au sujet d'une situation vécue comme une souffrance. Les buts de l'intervention thérapeutique sont alors de pouvoir mener à des changements par rapport à cette problématique, afin d'aider la patiente à regagner en confiance et en autonomie dans sa vie quotidienne. Au cours de ce processus de guérison, chaque participante se trouve être une actrice à part entière, dont les interventions contribuent au bon déroulement et à la réussite de la thérapie (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; de Weck & Marro, 2010). Par exemple, pour la logopédiste, « il ne s'agit pas [...] de fournir à l'enfant une quantité de techniques ou d'aides instrumentales, mais de faire en sorte que ce dernier puisse développer lui-même, à partir de ses propres ressources de nouvelles compétences linguistiques ou communicatives » (de Weck & Marro, 2010, p. 326). Aussi, alors même qu'il existe pour tout type d'intervention des techniques précises et plus ou moins avérées, celles-ci ne suffisent pas pour garantir l'efficacité du traitement. Pour atteindre les buts et les objectifs de prise en charge, patiente et thérapeute doivent collaborer et s'engager dans des efforts communs (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006). Ce partenariat collaboratif est au fondement de la thérapie et correspond à l'*alliance thérapeutique* (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006). Cette alliance est basée sur un accord mutuel de la patiente et de la thérapeute à propos des buts et des moyens mis en place dans la prise en charge (Bioy & Bachelart, 2010; Gaston, 1990), ainsi que des attentes et des rôles de chacune (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Zittoun, 2009). Elle repose sur des dimensions notamment relationnelles, contextuelles et personnelles, qui marquent à la fois l'essence même des situations

thérapeutiques, et l'hétérogénéité des dynamiques interactives qui peuvent s'y dérouler.

La relation thérapeutique

L'une des dimensions de l'alliance est constituée par la relation thérapeutique. Ce concept, plutôt vaste, inclue tout ce qui se passe entre le patient et le thérapeute, dans le cadre de la prise en charge (Gilliéron, 1992; Hatcher & Barends, 2006). Dans sa forme idéale et absolue, elle est basée sur un lien de confiance entre les participantes (Bailly, 2001). Ce lien apparaît lorsqu'une personne (ici la patiente), considère qu'elle peut compter sur les compétences d'une autre personne concernant un certain thème/objet et est marqué par une forme de croyance en l'issue positive d'un investissement face à cette autre personne (Zittoun, 2014). Ce lien est co-construit entre les participantes qui ont chacune leur rôle à y jouer (Bright, Kayes, Worrall, & McPherson, 2015; Hill & Knox, 2009). Pour y contribuer, la thérapeute doit par exemple démontrer, tout au long du suivi, une attitude positive d'ouverture à l'autre, de respect, d'empathie et de bienveillance (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; CPLOL, 1997; Gaston, 1990; Zittoun, 2014) et tenter de réduire l'asymétrie qui existe entre elle et sa patiente (Hanna & Hunt, 1999) tout en s'adaptant au mieux à ses caractéristiques spécifiques (Bioy & Bachelart, 2010).

En définitive, la co-construction du lien résulte en un engagement affectif et une implication émotionnelle de chacune des participantes envers l'autre, et c'est précisément ce qui définit la relation thérapeutique (Barish, 2004; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Gaston, 1990). Lorsqu'une personne se sent en confiance, elle peut partager avec l'autre ses idées, ses sentiments et d'autres choses venant de soi (Zittoun, 2014). De plus, le sentiment de sécurité apporté par la présence de l'autre lui donne la possibilité d'explorer de nouvelles possibilités d'actions et d'émotions et de faire des expériences et découvertes qui lui sont propres (Bailly, 2001; Bioy & Bachelart, 2010).

L'engagement thérapeutique

L'alliance thérapeutique est basée sur un accord mutuel de chacune des participantes à propos de leur rôle à jouer pour que la thérapie puisse avoir son effet de « guérison ». Du côté du thérapeute, son devoir est de guider tout le processus. Pour bénéficier de la thérapie, la patiente s'engage, quant à elle, à s'impliquer dans ce processus et à y participer de manière appropriée et de travailler dans le but d'atteindre les objectifs fixés (Bioy & Bachelart, 2010, p. 320; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Gaston, 1990; Sutherland, 2018). Cela constitue une seconde dimension de l'alliance qui se réfère à l'*engagement thérapeutique*.

De manière général, l'engagement thérapeutique peut être défini comme « la mesure dans laquelle le patient participe activement au traitement qui lui est proposé » (Tetley, Jinks, Huband, & Howells, 2011, p. 927, notre traduction). Il est le fruit d'une volonté personnelle de la part de la patiente et se manifeste à la fois par une implication au niveau relationnel et dans les activités, les tâches et les interactions spécifiques (Bright et al., 2015). La patiente montre un effort intentionnel de travailler dans le sens des buts de la rééducation (Kortte, Falk, Castillo, Johnson-Greene, & Wegener, 2007). L'engagement peut être envisagé comme un continuum (Bright et al., 2015) dont le degré le plus élevé apparaît lorsque la patiente est personnellement et émotionnellement investie dans la thérapie (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009; Tetley et al., 2011). Aussi, l'engagement peut également, et plus particulièrement, se référer au niveau d'implication personnelle de la patiente, par rapport aux situations sociales qu'elle vit, aux autres personnes, aux objets et/ou à des activités particulières (Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009; Staudt, Lodato, & Hickman, 2012).

Puisqu'il prend place au sein d'une interaction et qu'il implique des composantes relationnelles et affectives, l'engagement apparaît toujours comme co-construit par le sujet et ses partenaires, à travers leurs interactions et leurs relations avec l'environnement (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Hviid, 2008; Simmons-Mackie & Kovarsky,

2009). C'est en outre un processus dynamique qui se poursuit et se modifie au fil des expériences du sujet (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Schwob, 2018) sous l'influence de facteurs environnementaux, personnels, sociaux et matériels (Booren, Downer, & Vitiello, 2012; Bright et al., 2015; Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Hviid, 2008; Vitiello et al., 2012). L'engagement est surtout influencé par la relation thérapeutique (Bright et al., 2015; Schwob, 2018; Tetley et al., 2011) et les attitudes de la thérapeute qui encouragent la confiance et l'expression de soi (Bright et al., 2015), telles que l'ouverture face aux intérêts, aux initiatives et aux choix de la patiente (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Crenshaw, 2008). D'autre part, l'engagement est également influencé par le cadre thérapeutique dans lequel tous ces processus prennent place (Berger 1992, cité par Schwob, 2018, p. 62), et notamment par le type d'activités et la manière dont elles sont proposées (Booren et al., 2012), ainsi que des facteurs intrinsèques à la patiente, comme sa motivation (Schwob, 2018; Vianin, 2014).

Lorsqu'il est présent, l'engagement de la patiente peut s'observer de manière ponctuelle à travers un certain nombre de ses comportements verbaux et non verbaux (Bright et al., 2015; Downer et al., 2010; Staudt et al., 2012; Tetley et al., 2011). Globalement, la patiente engagée s'oriente, par le corps et le regard (Robinson, 1998; Sutherland, 2018), en direction d'autres personnes ou des objets de son environnement, avec lesquels elle entreprend puis entretient des interactions positives (Bright et al., 2015; Chu & Kendall, 2004; Downer et al., 2010; Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Sutherland, 2018; Vitiello et al., 2012). Dirigé vers la thérapeute, l'engagement peut être observé via des signes émotionnels et affectifs (Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009). Au cours du déroulement de la thérapie, l'engagement peut être relevé en identifiant les contributions personnelles de la patiente, la manière dont elle collabore avec la thérapeute et dont elle fait valoir ses besoins, ses envies et ses intérêts pour contribuer à la planification et à l'élaboration de la thérapie (Bright et al., 2015; Schwob, 2018).

Conclusion

La deuxième partie de cadre théorique a permis de définir le champ de la logopédie, ainsi que l'étendue, les buts et les spécificités de la profession de logopédiste et des interventions logopédiques. Elle a permis de contextualiser ces interventions dans un champ plus large et de distinguer des règles et des principes qui délimitent son cadre thérapeutique au sein d'un contexte socio- historico-culturel donné. Dans ce sens, la profession et la pratique de logopédiste ont été replacées et envisagées dans le contexte suisse romand.

Les références théoriques présentées ont également permis de souligner les différentes composantes qui peuvent définir ce qu'est un cadre thérapeutique pour une personne ou une communauté donnée, ainsi que la manière dont ces composantes influencent les représentations, pratiques, activités et interactions s'y déroulant, de même que la manière dont les actrices du cadre peuvent, à travers leurs actions, y exercer une influence réciproque.

D'autre part, les éléments théoriques ont mis en évidence les processus en jeu dans les interactions thérapeutiques, à savoir des techniques spécifiques, mais aussi et surtout des aspects relationnels. La logopédie est une profession qui nécessite énormément de connaissances théoriques mais qui avant tout est une profession touchant profondément à la relation, ce qui demande des compétences et des attitudes relationnelles et thérapeutiques adaptées pour que l'intervention soit efficace (CPLOL, 1997). Au sujet de l'efficacité de la thérapie, les notions d'alliance thérapeutique, de relation thérapeutique et d'engagement thérapeutique ont permis de souligner que chacune des participantes, c'est-à-dire autant la patiente que la thérapeute, ont un rôle à jouer dans l'accomplissement et la réussite du traitement, et ce, à travers la manière dont elles s'influencent mutuellement et dont elles contribuent personnellement au processus.

La thérapie : entre changements et continuité

« In that sense, the therapeutic setting, as proposed above, can be seen as providing one of the many spheres of experiences in which change occurs » (Zittoun, 2011, p. 330)

De la perspective d'une personne, aller en thérapie et rencontrer une thérapeute fait partie du large champ de choses qu'elle fait dans sa vie quotidienne. C'est une sphère d'expérience parmi d'autres (Zittoun, 2011). Dans chacune de ces sphères, la personne est engagée dans des activités et des interactions, réelles ou imaginaires, médiatisées par des moyens culturels qui contribuent à son expérience personnelle du monde et participent à des changements quotidiens et généraux (Zittoun, 2011). Ce qui caractérise la sphère d'expérience « espace thérapeutique », c'est qu'elle est précisément organisée selon des règles et des significations sociales qui l'orientent explicitement vers le changement (Zittoun, 2011). En entrant dans cet espace, les personnes s'attendent à changer et agissent de manière à provoquer ces changements à l'aide des outils mis à disposition par l'entourage culturel et social. Le but de la thérapie n'est cependant pas de mener à des changements dans sa seule et unique sphère, mais de leur permettre de se généraliser durablement à tous les aspects de la vie du patient afin d'augmenter ses possibilités d'actions et de compréhension du monde (Zittoun, 2011).

Par quels moyens les changements se produisant au sein de la thérapie, ou de toute autre sphère d'expérience, peuvent-ils alors s'étendre au contexte plus large de l'individu et contribuer à la construction de sa personnalité ? Pour répondre à cette question, il semble tout d'abord nécessaire de s'arrêter un instant sur le concept de *self-narrative*. Selon les définitions de Ribeiro et Gonçalves (2011) et de Zittoun (2011), ce concept décrit le positionnement identitaire que chaque individu adopte face au monde et aux autres et le sens qu'il donne au fait d'être une personne dans ce monde. Ce positionnement varie d'une situation à l'autre et la vie de chaque personne est composée de différentes identités qui peuvent aussi

être vues comme différents aspects de la personnalité. En même temps, ces divers aspects sont aussi tous réunis et forment ensemble une cohérence, une continuité qui fait que chacun est *soi-même* (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011). D'après Zittoun (2011), deux dimensions peuvent alors expliquer cette continuité. Premièrement, elle peut être expliquée par le fait que la vie sociale et les expériences de chacune évoluent selon une dynamique dialogique ; les situations vécues, les sphères d'expériences, ne sont pas hermétiques les unes aux autres mais se chevauchent et se recoupent à travers différents éléments. Certaines choses faites dans une sphère sont les échos d'une autre sphère et peuvent être élaborées dans une situation pour être ensuite reprises dans une autre situation. Deuxièmement, en lien avec les processus de construction de sens, les personnes accumulent toutes les expériences faites dans les différentes sphères et les intègrent comme faisant partie d'elles-mêmes, en même temps qu'elles développent un sentiment généralisé d'elles-mêmes face à la vie.

En guise de conclusion, les mots de Zittoun (2011) sonnent juste pour résumer ce qui a été présenté de ce cadre théorique : « La thérapie est un laboratoire du changement » (p. 333, notre traduction). Elle peut être vue comme un espace de jeu qui commence lorsque les personnes questionnent « ce qui est », pour s'ouvrir à des possibilités de « et si ? » et explorer les possibilités et les conséquences de « ce qui pourrait être ». « C'est une zone de jeu, où les choses venant de différentes sphères d'expérience peuvent être questionnées librement et de manière ludique ainsi qu'imaginées différemment, et où même les frontières entre les sphères d'expérience peuvent être questionnées et négligées » (Zittoun, 2011, p. 334, notre traduction).

PARTIE III : PROBLEMATIQUE

Préambule

Dans la partie qui précède, nous avons présenté le cadre théorique auquel nous nous référerons tout au long de ce travail. Avant de soulever la problématique qui nous intéresse et de présenter nos questions de recherche, nous souhaitons encore préciser le champ de notre étude en contextualisant la thérapie logopédique et les dynamiques qui s'y déroulent en regard de ces concepts et références théoriques. Ceci permettra de rendre compte des postulats de base qui guideront la suite de notre réflexion.

La thérapie logopédique comme pratique institutionnelle

Puisque l'intervention logopédique doit soutenir « une approche globale du langage oral » (de Weck & Rosat, 2003, p. 10) et prendre en considération les phénomènes langagiers dans leur contexte interactif et socioculturel, il nous semble tout d'abord nécessaire de spécifier et de décrire précisément la nature des contextes dans lesquels prennent place les interventions logopédiques auxquelles nous nous intéressons. Comme toute prise en charge thérapeutique, celles-ci prennent leur signification en lien avec le contexte socioculturel dans lequel elles s'inscrivent (Perret-Clermont, 1992). Dans le cadre de ce travail, nous envisageons donc la thérapie logopédique comme une pratique institutionnelle (Hedegaard, 2008, 2009, 2012b), délimitée au sein d'un contexte culturel donné (la Suisse romande) par ce qu'on peut appeler un cadre thérapeutique, qui possède sa propre organisation et ses propres règles (Gilliéron, 1992). Au sein de ce cadre, nous envisageons les séances de logopédie auxquelles participent une thérapeute et une patiente, comme l'un des nombreux *activity-setting* (Hedegaard, 2012a, 2012b) ou l'une de leurs nombreuses sphères d'expérience quotidien(ne)s (Zittoun, 2007, 2011). Pour comprendre ce setting et les activités qui s'y déroulent, nous en faisons ci-dessous une description précise, à partir du modèle descriptif proposé par Weisner (1989, cité par Farver, 1999, p. 102).

Les participantes et leur rôle

En premier lieu, nous concevons les séances de logopédie comme une situation d'interaction duale et asymétrique entre une experte, la thérapeute, qui transmet un contenu culturel à une novice, la patiente (Brossard, 2001; Bruner, 2012; Gilliéron, 1992; Perret-Clermont, 1992). Pour que la thérapie puisse avoir lieu, le rôle de la patiente (ou de son entourage) est d'adresser une demande d'aide à la thérapeute (de Weck & Marro, 2010) et le rôle de la thérapeute est de répondre à cette demande, suivant les « principes de base » et le « cahier des charges » définis pour sa profession (ARLD, 2006a; 2010).

La nature des activités

Nous appréhendons ensuite les séances de logopédie comme faisant partie d'une pratique de soin, pour laquelle est adressée une demande, et dont l'ensemble des actions et des procédés est destiné à guérir et à traiter « les troubles du langage et de la communication » (de Weck & Marro, 2010, p.7 ; Dictionnaire le Robert, 2003). En outre, comme toute autre thérapie, le traitement logopédique est basé sur l'alliance entre la logopédiste et son patient, à partir de laquelle chacune des participantes s'engage à travailler pour pouvoir mener aux changements voulus (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006).

Les buts, significations et motivations

Le but de la thérapie est précisément le fait de mener à des changements (Zittoun, 2011). Dans le cas de la logopédie, ces changements visent à améliorer les capacités communicatives et langagières des personnes en difficulté et d'offrir un soutien et un accompagnement dans la (re)prise de la plus grande autonomie possible (CPLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003), ce qui implique donc qu'ils s'étendent aux autres sphères d'expérience du patient (Zittoun, 2011).

Les scripts de conduite culturels

Chacune des participantes a un rôle à jouer et des règles à respecter afin de pouvoir mener à ces changements (e.g. Bioy & Bachelart, 2010; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Gilliéron, 1992; Hatcher & Barends, 2006; Perret-Clermont, 1992). A cet effet, les conduites attendues et considérées comme appropriées de la part de la logopédiste sont en partie définies par le code de déontologie de l'ARLD (2017) et doivent mener la patiente à développer de nouvelles compétences linguistiques ou communicatives (de Weck & Marro, 2010, p. 326). Pour cela, elle peut utiliser divers outils « à la fois techniques, relationnels et sociaux » (CPLOL, 1997, p. 2) afin d'aménager les situations interactives « dans le but de faciliter la participation de l'enfant et son succès » (Bruner, 2012, p. 55). Quant à la patiente, il est attendu d'elle qu'elle s'implique personnellement dans le processus, de manière à pouvoir atteindre les buts et les objectifs fixés (Bioy & Bachelart, 2010, p. 320; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Gaston, 1990; Sutherland, 2018).

Les valeurs culturelles et les croyances

Finalement, toutes les pratiques logopédiques sont basées sur des valeurs et des idées développées par l'évolution de la profession à travers le temps depuis ses débuts à aujourd'hui. Actuellement, la profession se base sur des données scientifiques, issues de différents domaines, qui légitiment l'intervention par des concepts théoriques ayant fait leurs preuves et qui garantissent ainsi la qualité et l'efficacité de la prise en charge (ARLD, 2006b; CPLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003).

Une approche globale du développement du langage

Puisque le but du cadre thérapeutique décrit ci-dessus est de faire émerger chez la patiente de nouvelles compétences langagières et communicationnelles, il nous semble maintenant nécessaire de préciser la manière dont nous envisageons le développement langagier de l'enfant au sein de la thérapie logopédique. Toujours dans l'idée de l'approche globale avancée par de Weck et Marro

(2010), nous l'envisageons comme reposant sur la participation de l'enfant à ce cadre de pratique, les expériences qu'elle y fait en interaction avec des éléments culturels et des membres sociaux, ainsi que sur les apprentissages qui en découlent (e.g. Fleer & Hedegaard, 2010; González Rey, 2010; Hviid & Waag Villadsen, 2018; Zittoun, 2014). Pour cela, nous adoptons la perspective socioculturelle du développement et des apprentissages ainsi que des théories d'acquisition du langage qui en sont inspirées et considérons que le développement du langage découle à la fois de l'apprentissage d'un système de significations culturellement partagées, d'un système de règles structurales, mais aussi de l'apprentissage de comportements et de moyens culturels permettant de communiquer avec autrui (Bruner, 2012; Kostulski, 2004; Valsiner & Rosa, 2007; Vygotsky, 1997b). De plus, nous considérons que chaque enfant s'approprie le langage d'une manière qui lui est propre, en donnant un sens personnel aux informations langagières qu'elle reçoit (Vygotski, 2015).

Dès lors, bien que nous soyons convaincues que les expériences (et donc les acquisitions) langagières de l'enfant soient profondément ancrées, déterminées et facilitées par l'environnement social, matériel et culturel dans lequel elle évolue (Bruner, 1987, 2012; Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999), nous pensons aussi que l'enfant a un rôle actif à jouer dans ses apprentissages. En effet, nous estimons qu'à partir de toutes les possibilités mises à disposition par l'environnement, l'enfant a une marge de manœuvre qui lui permet de faire des choix et ainsi de s'orienter et s'engager dans les différentes interactions et activités qui ont du sens pour elle (Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hviid, 2008, 2016). C'est pourquoi nous considérons l'enfant comme une actrice sociale compétente qui agit intentionnellement dans le monde et qui, de la sorte, exerce une influence considérable sur son environnement, ses expériences et par conséquent, sur ses apprentissages (e.g. Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Hedegaard, 2008; Hviid, 2008; Smith et al., 2005).

Problématisation

En résumé, les deux postulats présentés ci-dessus peuvent être synthétisés de la manière suivante : En participant dans son quotidien à la sphère d'expérience spécifique qu'est la thérapie logopédique, en interaction avec toutes les caractéristiques matérielles, culturelles et sociales de cet environnement, l'enfant est en mesure de s'engager dans des apprentissages langagiers d'une manière qui lui est propre. A présent, au regard de ces prémisses théoriques, nous construisons ici une problématique relative à la recherche dans le domaine de la logopédie, problématique qui elle-même soulève des questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Les séances de logopédie selon la perspective de l'enfant ?

Selon le code de déontologie de l'ARLD (2017), le/la logopédiste doit « aider son patient à acquérir une maîtrise la plus complète possible de ses compétences langagières et communicationnelles » (p. 4). Cette citation met l'accent sur le rôle de la clinicienne dans le travail thérapeutique, en relevant qu'il est de son devoir d'amener sa patiente à acquérir des compétences ou surmonter des difficultés langagières. Jusqu'à présent, les travaux scientifiques dans ce domaine se sont effectivement intéressés à ce rôle du/de la logopédiste, en essayant de comprendre par quels moyens elle aidait effectivement sa patiente à surmonter ses difficultés et à parvenir à faire ces acquisitions. Notamment, certaines recherches (e.g., Da Silva, 2010; Hudelot et Vasseur, 1997, cités par de Weck, 1998, p. 14; Gaillard, 1998; Galli Cornali, 1998; Rodi, 2011; Vinter & Bried, 1998) se sont intéressées à l'étayage fourni par la logopédiste à son patient et ont montré que les interventions étayantes permettaient à l'enfant de faire des apprentissages qu'elle n'aurait pas été capable de réaliser seule, parce qu'elles lui donnent la possibilité d'évoluer au sein de sa zone proximale de développement. En fournissant des bases théoriques et scientifiques avérées, ces travaux ont permis d'améliorer la pratique des logopédistes et l'efficacité de leurs prises en charge.

En même temps, en se focalisant prioritairement sur les logopédistes, ces travaux ont mis de côté l'enfant et le rôle qu'elle joue, elle aussi, au cours du processus thérapeutique. En effet, bien que dans ces études, et de manière générale, le rôle de l'enfant dans la co-construction des échanges soit admis, les études qui se focalisent prioritairement et spécifiquement sur ses interventions et contributions au processus logopédique sont rares, voire inexistantes. Or, les définitions que donnent les chercheuses ainsi que les praticiennes spécialisées dans le domaine mettent en évidence que le rôle de la logopédiste est avant tout un rôle d'*accompagnante*. Pour de Weck et Marro par exemple, l'accompagnante doit amener le patient à « développer *lui-même*, à partir de ses *propres ressources*, de nouvelles compétences linguistiques ou communicatives » (2010, p. 326, c'est nous qui soulignons). De même que pour Müller (2011), afin que la logopédiste puisse aider sa patiente à enrichir son langage, « il s'agit d'*accompagner* le sujet à s'approprier les expressions et le vocabulaire adéquat » (p. 53). En outre, en explorant la littérature scientifique au sujet des processus thérapeutiques, nous avons vu que pour que le bon déroulement et la réussite d'une thérapie soient garantis, les participantes doivent collaborer (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006) et chacune doit pouvoir participer et contribuer à la prise en charge (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; de Weck & Marro, 2010). De plus, selon la perspective de psychologie socioculturelle que nous adoptons, l'enfant est considérée comme capable de créer sa propre zone proximale de développement (e.g., Hviid, 2008) à travers sa participation aux activités, et ainsi de contribuer activement à son propre développement (Hedegaard, 2008; Salomon & Perkins, 1998; Smith et al., 2005) en se créant des opportunités d'apprentissage (Hedegaard, 2008, 2012a, 2012b; Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hedegaard, Edwards, et al., 2012). Dès lors, partant de l'ensemble de ces considérations théoriques, il nous semble pertinent de nous intéresser aussi au rôle de l'enfant dans sa prise en charge logopédique et de voir (en référence à la citation de de Weck et Marro [2010] ci-dessus) comment l'enfant s'oriente *elle-même* lors des séances de logopédie et quelles

ressources personnelles elle utilise pour faire des apprentissages langagiers au sein de la thérapie.

Dans la suite de ce travail, nous aimerions donc porter un regard différent sur les séances de logopédie et les interactions logopédiques en focalisant notre attention premièrement et avant tout sur l'enfant. Comme le suggère Vygotski (1998, cité par Hviid, 2008, p. 184), nous désirons prendre l'expérience de cette dernière comme unité de base pour étudier son développement au sein de la thérapie logopédique, parce que nous envisageons que chaque personne vit, éprouve et ressent le monde qui l'entoure de manière différente, selon une perspective unique (Zittoun, 2015). Aussi, en envisageant les moments de thérapie selon la perspective de l'enfant (e.g., Hedegaard, 2002), nous désirons mettre en évidence la manière dont elle s'oriente face aux dynamiques thérapeutiques, comment elle interprète et donne sens à ce qui se passe en séance et comment, grâce à sa participation à ces séances et à ces dynamiques, elle est également en mesure de contribuer, de manière active, aux buts et objectifs de la prise en charge (Hedegaard, 2002, 2012a). Afin de comprendre cette perspective, nous observerons au sein de la thérapie les activités dans lesquelles l'enfant s'engage intentionnellement et les buts vers lesquels elle se dirige (Hedegaard, 2008, 2012a; Davydov, 1983, cité par Hedegaard, Edwards, et al., 2012, p. 37),

En fin de compte, nous pensons que prendre en compte la perspective de l'enfant, comprendre quelles sont ses intentions, ses intérêts, ses préoccupations et ce qui fait sens pour elle, nous permettra à nous et à d'autres praticiens, d'améliorer nos interventions en nous donnant des outils pour mieux nous ajuster et mieux adapter nos conduites à la singularité de chacun de nos patients (Hedegaard, 2008).

Deux questions de recherche

Afin d'approfondir cette problématique et nous permettre d'observer et d'analyser les phénomènes qui nous intéressent, nous avons donc élaboré deux questions de recherches.

Premièrement, puisque nous considérons qu'en s'engageant intentionnellement dans des activités et des interactions avec son environnement (Bright et al., 2015; Hviid, 2008, 2016) l'enfant est en mesure de créer sa propre ZPD et d'induire l'acquisition de nouvelles compétences (e.g. Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Hedegaard, 2008, 2012a, 2012b; Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hedegaard, Edwards, et al., 2012; Hviid, 2008; Rogoff, 2008), nous nous demandons **dans quelle mesure l'enfant contribue-t-elle à son propre développement langagier au sein de la thérapie logopédique.**

Deuxièmement, puisque le développement de l'enfant est ancré dans l'environnement dans lequel elle évolue et que ses expériences sont toujours médiatisées par les éléments culturels et/ou par les autres personnes issu(e)s de cet environnement (Vygostky, cité par Wertsch, 1991; Zittoun, 2015), qui à la fois facilitent et contraignent l'initiation de ses activités (e.g. Bang, 2008; Gillespie & Zittoun, 2010; Hedegaard, 2008; Hviid, 2008; Moro & Rodriguez, 1989; Salomon & Perkins, 1998; Sinha, 2014; Zittoun, 2006, 2009), nous nous demandons **quels sont, au sein du cadre de la thérapie logopédique, les éléments qui soutiennent le rôle actif que joue l'enfant dans son développement langagier.**

PARTIE IV : METHODOLOGIE

Choix de la méthode

Dans cette partie, nous présentons les méthodes utilisées pour récolter et analyser les données empiriques de cette étude, de même que les fondements théoriques qui sous-tendent nos choix et qui permettent de justifier leur pertinence dans le cadre de ce travail. De manière générale, notre méthode a été construite au regard du cadre théorique présenté dans la première partie (Groundwater-Smith, Dockett, & Bottrell, 2014) ainsi qu'en fonction de nos questions de recherche, auxquelles elle doit pouvoir permettre d'y répondre (Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010; Young & Barrett, 2001).

Une méthodologie qualitative

Depuis la Grèce antique et au fil des époques, des savants se sont intéressés et ont essayé de comprendre, par différents moyens, les modes de vie et de fonctionnement de leurs congénères (Erickson, 2011). En sciences sociales, une manière systématique d'appréhender le terrain de recherche a émergé au début du 20^{ème} siècle, dans le champ tout d'abord d'études anthropologiques, puis sociologiques. Il s'agit de la méthodologie qualitative (Taylor, Bogdan, & Walker, 2000), qui peut se définir de la manière suivante :

L'enquête qualitative cherche à découvrir et à décrire dans des rapports narratifs ce que des personnes particulières font dans leur vie quotidienne et ce que leurs actions signifient pour elles. [...] Le chercheur qualitatif se demande d'abord quel est le type de choses (matérielles et symboliques) à l'encontre desquelles les personnes dans un setting s'orientent lorsqu'elles mènent leur vie de tous les jours ? (Erickson, 2011, p. 43, notre traduction)

En psychologie, la recherche qualitative est apparue dans les années 1950 et prend ses racines dans les traditions phénoménologiques qui se préoccupent de comprendre les phénomènes sociaux de la perspective d'un individu et d'examiner comment celui-ci expérimente le monde (Taylor et al., 2000). A ce jour, ces méthodes se sont largement répandues aux différents champs d'étude des sciences sociales où, de manière générale, elles visent à comprendre l'expérience des individus en ayant comme objet d'étude leurs pratiques et leurs interactions dans la vie quotidienne (Flick, 2014).

Dans ses fondements, la méthode qualitative va au-delà d'une simple technique de récolte de données. Elle est une manière d'appréhender le monde et la réalité qui se fonde sur plusieurs principes (Taylor et al., 2000). Premièrement, elle repose sur une démarche inductive, cela signifie qu'elle se base sur un cadre théorique large et part des données empiriques pour développer une compréhension plus profonde d'un phénomène particulier (Taylor et al., 2000). Ainsi, le but des recherches qualitatives n'est pas de tester ce qui est déjà connu, mais de découvrir et d'explorer de nouveaux champs d'étude et de développer des théories innovatrices pouvant potentiellement être utilisées comme point de départ pour des recherches futures (Flick, 2014). Deuxièmement, puisqu'elles s'intéressent à la manière dont les gens agissent et pensent dans leur vie quotidienne, les méthodes qualitatives envisagent les sujets d'étude dans leur globalité, à savoir comme faisant partie d'un setting donné, lui-même inscrit dans un contexte plus large (Flick, 2014; Taylor et al., 2000). Troisièmement, pour la chercheuse en méthode qualitative, chaque membre de la société possède une perspective unique sur le monde et chacune de ces personnes, chacune de ces perspectives est pareillement valorisée, valant tout autant la peine d'être étudiée et comprise (Taylor et al., 2000).

Dès lors, la manière dont la méthode qualitative permet d'appréhender un objet de recherche nous semble bien correspondre à la manière dont notre cadre théorique nous mène à appréhender le monde, les gens, et tout particulièrement les enfants, que nous

considérons comme des acteurs sociaux compétents et actifs dans leurs expériences quotidiennes. C'est donc pourquoi nous avons choisi une méthodologie qualitative pour répondre à nos questions de recherche, puisque celle-ci a justement pour but de cerner la perspective de l'enfant, afin de reconstruire sa réalité, en cernant ses intentions et le sens qu'elle donne à ses expériences (Heinzel, 2000) et ce, en prenant en compte les contextes interactifs, sociaux et culturels dans lesquels l'enfant s'engage (Groundwater-Smith et al., 2014). De plus, puisque notre problématique soulève des questionnements larges et relativement neufs dans le champ de la logopédie, notre étude se veut exploratoire et cherche à dresser un premier aperçu global du sujet de recherche. La méthode qualitative est particulièrement appropriée aux études exploratoires, car elle permet une grande flexibilité ainsi que des ajustements continus (Boeije, 2012). Finalement, puisqu'elle cherche à étudier les personnes dans leurs contextes de vie naturels, la méthode qualitative donne accès à des données proches de la réalité empirique des individus (Taylor et al., 2000) ce qui, en conséquence, permet aux résultats d'être facilement transformés en interventions pour les praticiennes (Boeije, 2012).

Remarques importantes

Quand l'objet de recherche est un enfant

Lorsqu'en tant que chercheuse nous nous intéressons au vécu et aux expériences des enfants, nous devons tout d'abord distinguer ce qu'implique le fait d'être un enfant. Parce que bien que nous l'ayons toutes été un jour, nous n'avons plus qu'une idée très vague de cette expérience, tout en sachant que c'est incontestablement différent du fait d'être adulte (Punch, 2002). Aujourd'hui, la manière dont nous percevons et considérons les enfants que nous rencontrons ainsi que les relations que nous construisons et entretenons avec elles sont liées à leurs spécificités développementales, mais également aux facteurs culturels et sociaux (Hülst, 2000; Punch, 2002). Dans notre société, les relations adulte-enfant sont en effet organisées selon un ordre générationnel hiérarchique attribuant aux enfants un statut

subordonné au nôtre (Heinzel, 2000). En tant qu'adulte, nous avons ainsi des responsabilités à leur égard ; elles sont dépendantes de nous tout d'abord pour survivre, puis pour évoluer dans le monde (Punch, 2002).

Dès lors, en tant qu'adultes expérimentées, membres d'une certaine communauté, avec un statut et des représentations sociales particulières, il semble judicieux de nous questionner sur les limites qui s'imposent lorsque nous essayons de comprendre le monde du point de vue d'un enfant (Punch, 2002). Si tant est que cela soit possible, nous devons nous interroger sur les méthodes scientifiques à employer dans ce but, en nous demandant si celles utilisées pour étudier la vie des adultes sont également appropriées pour essayer de comprendre celle des enfants (e.g. Groundwater-Smith et al., 2014; Punch, 2002). Pour Punch (2002), la recherche avec les enfants évolue sur un continuum sur lequel elle s'approche plus ou moins de la recherche avec les adultes et c'est pourquoi il ne semble pas y avoir de solution catégorique à ce dernier questionnement. Pour établir une manière efficace de mener sa recherche, la chercheuse doit nécessairement s'affranchir de ses propres représentations, afin de pouvoir mener une réflexion critique sur sa méthode et combiner des moyens traditionnels utilisés avec les adultes ainsi que des moyens considérés comme étant plus adaptés à une population enfantine (Punch, 2002). Dans le cadre de notre travail, puisque nous considérons les enfants comme des acteurs sociaux compétents, notre réflexion nous a menées à adopter une méthode de recherche ayant pour but de leur permettre de démontrer ces compétences. Aussi, comme suggéré par plusieurs auteurs (Fargas-Malet et al., 2010; Groundwater-Smith et al., 2014; Young & Barrett, 2001), cela implique, dans la mesure du possible, le fait d'intégrer et de faire participer notre petite participante au processus de recherche.

Quelques considérations éthiques

Tout comme la profession de logopédiste, l'exercice de chercheuse comprend des codes et des principes éthiques qu'il est essentiel de

respecter et d'appliquer pour garantir la qualité du travail fourni (ARLD, 2017; Flick, 2014). Dans le domaine scientifique, ces codes éthiques se réfèrent à « l'application d'un système de principes moraux de manière à prévenir des situations de nuisance ou de tromperie et de manière à promouvoir le bien, le respect et l'équité » (Sieber, 1993, p.14, cité par Morrow, 2008, p. 51, notre traduction). Fondamentales dans toutes les méthodologies de recherche (Flick, 2014), les réflexions éthiques demandent toutefois des considérations particulières dans les méthodologies qualitatives qui sont plus intrusives dans la vie personnelle des participantes (Morrow, 2008), et lorsque l'on s'intéresse à étudier la vie des enfants (Punch, 2002). Du fait que ces derniers n'ont pas encore toutes les ressources nécessaires pour comprendre le monde adulte duquel ils sont dépendants, ils sont par exemple plus vulnérables à l'instauration de relations de pouvoir inéquitable pouvant mener à des abus (Groundwater-Smith et al., 2014; Morrow, 2008; Mukherji & Albon, 2010; Punch, 2002).

Pour les participantes, le projet de recherche doit être l'occasion de vivre une expérience positive (Groundwater-Smith et al., 2014). Aussi, comme pour les logopédistes, cela implique de la part de la chercheuse qu'elle développe, tout au long du processus, une attitude relationnelle de confiance, de respect et de réciprocité à l'égard de ses sujets de travail (Boeije, 2012; Groundwater-Smith et al., 2014).

Consentement éclairé

Le consentement éclairé est l'un des principes centraux de l'éthique en recherche. Comme l'alliance thérapeutique, c'est une base permettant de sceller un lien de réciprocité et de confiance entre les protagonistes. Par son consentement, chaque participante à l'étude exerce son droit de décider si elle veut, ou non, y participer (Groundwater-Smith et al., 2014). Pour que son choix puisse être considéré comme volontaire et éclairé, la chercheuse a, elle, le devoir de lui fournir assez d'informations pour qu'elle puisse en comprendre les enjeux (Flynn & Goldsmith, 2013, cités par Flick,

2014). A cet effet, les éléments suivants doivent être explicités (Mukherji & Albon, 2010) : les buts et le déroulement de la recherche, les raisons pour lesquelles les participantes ont été sollicitées, quel est leur rôle, la manière dont les données seront analysées, traitées et utilisées. De plus, l'anonymat et la confidentialité doivent être garantis et les participantes doivent savoir qu'elles ont droit à toutes les informations qu'elles désirent ainsi que la possibilité de se retirer du processus à tout moment si quelque chose ne leur convient pas.

Ici encore, on peut se demander dans quelle mesure les enfants sont capables de donner un consentement aussi informé que nous le souhaiterions. Pour des raisons légales, mais aussi parce que, souvent, nous pensons que c'est difficile pour elles de comprendre réellement les buts de la recherche, c'est généralement l'accord des parents ou d'un autre représentant légal qui est demandé et considéré comme suffisant (Flick, 2014; Mukherji & Albon, 2010). Parce qu'il ne leur est pas explicitement demandé, et puisque les enfants ont l'habitude de faire confiance aux adultes et d'accepter leurs décisions, il est alors difficile de savoir si elles consentent vraiment à participer à la recherche proposée (Cree, Kay, & Tisdall, 2002). Or, comme tout être compétent et valorisé, elles ont aussi le droit d'avoir un point de vue propre sur la question et de donner leur avis sur les choses qui comptent pour elles (Cree et al., 2002; Fargas-Malet et al., 2010; Groundwater-Smith et al., 2014; Mukherji & Albon, 2010). Aussi, s'il n'est pas toujours possible de demander explicitement aux enfants de faire un choix ou qu'il n'est pas toujours évident de se fier à leur (prétendu ?) consentement (ils pourraient par exemple accepter de participer pour faire plaisir), plusieurs chercheurs proposent, en pratique, de s'informer quant à leur désir de participer ou non à l'étude proposée en trouvant des signes et des indices à travers l'observation de leur comportement verbal et/ou non verbal (ex. pleurs vs. sourires) (Cree et al., 2002; Groundwater-Smith et al., 2014; Langston et al., 2004, cités par Mukherji & Albon, 2010).

Anonymat et confidentialité

Deux autres grands concepts éthiques devant être clairement présentés aux participantes et respectés tout au long de la démarche sont l'anonymat et la confidentialité. La spécificité des techniques de récolte de données que proposent les méthodologies qualitatives fait que, souvent, elles donnent accès à beaucoup d'informations personnelles et contextuelles (Flick, 2014). Aussi, selon ces principes, tout indice concernant les participantes et le contexte de la recherche doivent être rayés, afin qu'aucun d'eux ne puisse être identifié et reconnu (Flick, 2014). Dans la recherche avec de jeunes sujets, l'anonymat et la confidentialité sont en lien avec les règles relatives aux droits de l'enfant (Fargas-Malet et al., 2010). Pour respecter de plus près ces principes, il ne faut alors présenter dans le rapport de recherche que les données qui sont réellement utiles pour répondre à/aux question(s) et ce, de manière anonyme (Flick, 2014).

Une étude de cas unique

Pour répondre aux questions de recherche que nous avons élaborées, nous avons choisi de mener une étude de cas unique. Nous avons vu que dans une perspective socioculturelle, notre intérêt se porte sur la subjectivité de la personne en lien avec les conditions sociales et culturelles qui l'entourent (Zittoun, 2017a). De manière générale, l'étude de cas se réfère justement à l'examen en profondeur d'une situation, d'un phénomène ou d'une personne (Davidson, 2000; Groundwater-Smith et al., 2014; Zittoun, 2017a), impliquant à la fois une analyse précise et détaillée du cas en question (Flick, 2014) ainsi que du contexte global dans lequel il se situe (Atkins & Wallace, 2012; Mukherji & Albon, 2010; Yin, 2009). Aussi, puisqu'elle permet d'inclure à la fois les dimensions individuelles, environnementales, sociales, culturelles et historiques

(Zittoun, 2017a), l'étude de cas nous semble être un choix pertinent dans le cadre de notre étude qui couvre également un champ d'intérêt relativement large et nouveau (Atkins & Wallace, 2012).

Dans le contexte de la prise en charge logopédique qui nous intéresse, c'est plus précisément l'étude de cas en profondeur d'une enfant tout-venante¹³ âgée entre deux et six ans et suivie pour des difficultés de langage oral qui nous semble particulièrement intéressante. Tout d'abord, nous pensons que pour une étude exploratoire telle que la nôtre, il est à la fois plus simple et plus pertinent d'analyser l'expérience d'une enfant sans difficultés associées, ce qui ajouterait encore une autre dimension à ce travail. Ensuite, en ce qui concerne l'âge de notre sujet, nous avons pu observer qu'au-delà de six ans, lorsque l'enfant est en âge scolaire, les activités logopédiques organisées se focalisent beaucoup sur le langage écrit ou sur des jeux de règles et sont, par conséquent et pour la plupart, réalisées en étant assis autour d'une table. A l'inverse, avec les plus petits, les logopédistes sont particulièrement flexibles quant au type d'activités effectuées et mettent plus volontiers à disposition tout l'espace disponible dans le bureau, ce qui laisse une plus grande marge de manœuvre aux activités de l'enfant. Ainsi, puisque nous considérons l'enfant comme une actrice sociale qui, à travers ses activités, peut participer à son propre développement (Heinzel, 2000), nous pensons que ce contexte d'étude permet à l'enfant de manifester ses compétences et à nous de les observer (Groundwater-Smith et al., 2014).

En lien avec les spécificités de l'étude de cas, il nous semble important de préciser encore que notre étude n'a pas pour but d'être généralisée à une population plus large, ce qui, selon Atkins et Wallace (2012) serait une erreur, puisque les résultats permettent de dresser un aperçu précis qui concerne uniquement *notre cas* particulier. En revanche, au vu des ressources que nous avons à

¹³ On parle de population « tout-venante » pour désigner les enfants qui sont suivis en logopédie en raison de difficultés langagières ciblées, ne pouvant par exemple pas être expliquées par des préoccupations plus larges telles qu'un trouble global du développement

ou une situation de handicap. En général, les enfants « tout-venants » suivent une scolarité ordinaire, et s'opposent ainsi aux patients à besoins spécifiques nécessitant une intervention « spécialisée » et suivant une scolarité adaptée.

disposition, l'étude de cas est appropriée pour la réalisation de ce projet exploratoire se limitant à une petite échelle (Atkins & Wallace, 2012). Nous pensons en effet que l'un des avantages à formuler des questions et adopter un regard large sur la situation est que les résultats obtenus peuvent mener à de nouvelles réflexions, pistes et/ou idées pour de futurs projets de recherche (Davidson, 2000; Mukherji & Albon, 2010) ainsi que pour notre pratique thérapeutique quotidienne en tant que logopédistes.

L'observation

Plus haut, nous avons vu qu'une méthodologie de recherche adaptée aux enfants doit leur permettre de manifester leurs compétences en les faisant participer activement au processus (e.g., Fargas-Malet et al., 2010). Selon plusieurs auteurs (Groundwater-Smith et al., 2014; Punch, 2002; Young & Barrett, 2001), l'observation est justement une technique de recherche qui donne à l'enfant la possibilité de déployer son rôle actif, parce qu'elle permet à la chercheuse de faire les aménagements nécessaires pour que l'enfant se sente à l'aise (Punch, 2002) et de se positionner en dehors des activités directes, encourageant ainsi l'indépendance des enfants qu'elle observe et montrant une attitude de respect face à leurs choix et intérêts (Groundwater-Smith et al., 2014).

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi une méthode d'observation non participante, cela signifie que nous avons préféré ne pas être présentes dans le setting lorsque s'y déroulent les activités et les interactions qui nous intéressent pour notre analyse (Flick, 2014). En effet, puisque nous désirons avoir un regard global sur l'expérience de l'enfant en séance de logopédie et que « l'étude de cas devrait prendre place dans le setting naturel » (Yin, 2009, p. 109), il nous paraît nécessaire que les données permettant de répondre à nos questions de recherche se rapprochent le plus possible des situations écologiques du quotidien et que notre présence n'influence que minimalement les activités logopédiques

habituelles (Angrosino & Rosenberg, 2011; Da Silva Genest, 2017; Flick, 2014; Groundwater-Smith et al., 2014). Parce qu'elle permet justement de documenter des situations réelles et naturelles (Flick, 2014), nous avons choisi une technique de récolte de données audiovisuelles à travers l'utilisation de caméras vidéo. Cette technique permet de capter à la fois des informations sur le setting tout comme sur les pratiques, les interactions et les comportements verbaux et non verbaux des sujets observés (Angrosino & Rosenberg, 2011; Flick, 2014; Heinzl, 2000), dont notamment les activités et les engagements de l'enfant (Hedegaard, 2008) et ce, de manière particulièrement précise puisque les données peuvent être visualisées autant de fois que nécessaire lors de la phase d'analyse (Flick, 2014; Heinzl, 2000; Mukherji & Albon, 2010). Les auteurs nous rendent cependant attentifs au fait qu'en dépit de ces avantages, l'utilisation de la vidéo exerce malgré tout une influence sur les situations d'observation (Flick, 2014), car le fait d'être filmées et l'envie de bien faire peuvent mener les participantes à agir autrement et d'une manière qui n'est finalement pas totalement naturelle (Groundwater-Smith et al., 2014; Mukherji & Albon, 2010; Punch, 2002).

Déroulement de la recherche

Présentation du cas

Afin de poursuivre l'approche globale à laquelle nous accordons tant d'importance, ce que nous considérons comme notre « étude de cas unique » est l'ensemble constitué par l'enfant dont nous étudierons la perspective, Ema¹⁴, et le contexte dans lequel celle-ci évolue au moment de nos observations lors des séances de logopédie qu'elle suit. Ainsi, nous désignerons notre cas sous l'appellation générale d'« Ema en séance de logopédie » et dans ce qui suit, nous allons présenter pour quelles raisons et par quels moyens nous avons

¹⁴ Prénom d'emprunt

choisi de nous baser sur cette situation pour répondre à nos questions de recherche.

Au cours de la réalisation d'une partie de ce travail, nous étions, en tant qu'étudiantes en dernière année de Master, stagiaires dans un cabinet de logopédie indépendant où nous étions encadrées par deux logopédistes diplômées. Pour des raisons pratiques, et au vu des ressources temporelles et relationnelles à disposition, c'est donc dans ce contexte-là que nous avons choisi d'ancrer notre recherche. Comme souligné par Mukherji et Albon (2010), nous sommes conscientes que ce type d'échantillonnage, qu'ils appellent *non-probability-sampling*, qui consiste à choisir un sujet de recherche par opportunité, n'est que très peu représentatif d'une population donnée. Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut, les études de cas n'ont pas pour but d'être généralisées à une population plus large et c'est pourquoi elles ne doivent pas, de toute manière, constituer un échantillon représentatif d'une certaine population (Mukherji & Albon, 2010). Tout autrement, selon Flick (2014) « le cas se représente lui-même » (p. 177, notre traduction) et c'est pourquoi il propose de le considérer plutôt en fonction de sa pertinence par rapport à l'objet de recherche. Pour les besoins de notre étude, nous pouvons alors considérer notre cas comme représentant à la fois un *contexte institutionnel* spécifique, à savoir la pratique de la logopédie par une logopédiste indépendante dans un cabinet de Suisse romande, un *contexte d'activité* spécifique, c'est-à-dire la manière dont sont organisées les séances de logopédie et ce qui s'y passe, ainsi qu'un *rôle* spécifique, soit celui d'Ema, une patiente tout-venante âgée entre 3;8 et 3;10 ans au moment de nos rencontres et suivie en logopédie pour des difficultés de langage oral.

Ema, l'enfant

Ema nous a été présentée par l'une des logopédistes chez qui elle était suivie en thérapie et chez qui nous effectuions notre stage de fin d'études. Née le 9 septembre 2014 dans une famille d'origine suisse et francophone, elle est la cadette d'une fratrie de deux enfants. Selon la maman, c'est une petite fille tranquille qui s'est

toujours très peu exprimée verbalement, préférant largement jouer seule qu'avec son frère.

Ema a été rencontrée une première fois par la logopédiste en novembre 2016. Sa mère exprimait des inquiétudes quant au développement langagier de sa fille, qui venait tout juste de dire ses premiers mots et qui n'avait pas encore commencé à en assembler plusieurs, alors qu'en ce qui concerne d'autres aspects de son développement, aucune préoccupation particulière n'était soulevée. Puisque la famille prévoyait de partir plusieurs mois à l'étranger, aucune thérapie n'a été organisée à ce moment-là, mais la logopédiste a donné à la famille des conseils pour essayer de stimuler l'entrée dans le langage d'Ema. En août 2017, constatant que le langage de sa fille était encore peu intelligible, la maman a repris contact avec la logopédiste. Celle-ci a alors décidé de suivre de près l'évolution d'Ema en effectuant un bilan sous forme de contrôles réguliers. Au cours de ce bilan qui a duré plusieurs mois, Ema a été perçue par la logopédiste comme une fillette calme et discrète, entrant facilement dans les différents jeux et activités proposés. Alors qu'elle s'était montrée au départ très silencieuse, ne prononçant que quelques mots à voix basse, elle a, au fil des séances, réussi à s'ouvrir et se montrer de plus en plus bavarde. Au niveau du langage, les difficultés d'Ema se situaient avant tout au niveau phonétique et phonologique. L'articulation et la parole d'Ema étaient transformées par de nombreux processus la rendant peu compréhensible pour son entourage. Notamment, elle n'avait pas encore acquis les phonèmes [ʃ] et [j], dévoisait [g] [b] [v] et [z], substituait des phonèmes à d'autres de manière non systématique (ex. [pafo] pour chapeau, [pafé] pour café, ...) et simplifiait des groupes consonantiques (ex. [fit] pour frites, [mɔ̃t] pour montre, ...).

Au vu de ces difficultés langagières importantes, un suivi logopédique régulier a été mis en place à partir de mars 2018. En mai 2018, lorsque nous l'avons rencontrée pour les besoins de notre étude, Ema était âgée de 3;8 ans. L'objectif principal de la prise en charge logopédique correspondait alors à la demande des parents et poursuivait l'objectif qu'Ema s'exprime davantage et avec plus

d'intelligibilité. A ce moment-là, elle se trouvait, selon la logopédiste, en pleine évolution et était très preneuse des activités proposées.

Le cabinet de logopédie, le contexte

Comme brièvement mentionné plus haut, la prise en charge d'Ema se déroule sous la responsabilité d'une logopédiste diplômée, dans le contexte institutionnel d'un cabinet privé de Suisse romande¹⁵. Une fois par semaine, elle se rend sur place accompagnée d'une ou plusieurs personnes de son entourage (mère et/ou grand-mère), afin de bénéficier d'une heure de thérapie individuelle en compagnie de ladite logopédiste.

Le cabinet en question accueille des enfants en âge préscolaire, ainsi que des enfants en âge scolaire souffrant de troubles langagiers considérés comme graves (retard de langage, trouble de la parole, dysphasie, déficience intellectuelle, difficulté d'apprentissage du langage écrit, ...). Les locaux sont partagés par plusieurs logopédistes qui se répartissent le loyer, les frais et certaines tâches administratives et ménagères. Une charte commune stipule toutefois qu'au niveau professionnel, chacune d'entre elles est libre de pratiquer comme elle le souhaite. Aussi, le travail de la logopédiste qui suit Ema s'effectue en indépendant, dans un espace personnel où elle accueille ses propres patients et patientes.

Recueil de données

Nos rencontres avec les participantes et la totalité du processus de récolte de données se sont déroulées en plusieurs étapes, entre avril et juillet 2018.

¹⁵ Bien que nous ayons vu plus haut que le contexte institutionnel des prises en charge logopédiques dépend des réglementations cantonales en vigueur (cf. 2.1 ci-dessus), nous avons choisi de ne pas préciser dans quel canton prend place la thérapie d'Ema et ce, pour des raisons de confidentialité. Puisque le cercle des professionnels est relativement petit dans

Prise de contact et première rencontre

Tout d'abord, nous avons présenté notre projet de recherche à la logopédiste que nous suivions en stage et lui avons demandé si elle était intéressée à y participer et avec l'un ou l'une de ses patient(e)s. Notre projet ayant éveillé son intérêt, elle a volontiers accepté notre proposition et nous a proposé d'en parler à la mère d'Ema, une petite patiente qui correspondait parfaitement à nos critères de sélection et que nous avons déjà rencontrée au tout début de notre stage, alors qu'elle était encore en période de bilan. Suite à la discussion qu'elle a eue avec la mère d'Ema, la logopédiste nous a rapporté un engagement favorable de la part de celle-ci qui a exprimé son envie d'aider les étudiants et le développement de la profession. Sur la base de ce premier accord, nous avons alors, comme suggéré par Morrow (2008), transmis aux parents une lettre (cf. annexe) leur expliquant plus en détail le cadre, les buts et le déroulement de la recherche ainsi que les raisons pour lesquelles nous sollicitons Ema. Bien que les parents se soient dès le départ montrés très enthousiastes à l'idée que leur fille puisse participer à notre étude, il était très important pour nous que ce soit Ema elle-même, en tant que principale concernée, qui puisse exprimer son envie, ou non, d'y participer. Dans notre lettre, nous avons donc demandé aux parents d'expliquer avec leurs mots le projet à leur fille et de lui demander son accord avant de donner le leur. Par ailleurs, cette lettre était accompagnée d'un formulaire les informant de leurs droits en tant que participants, au cas où ils seraient interpellés par le projet. Il était en effet fondamental de pouvoir garantir à Ema, sa famille ainsi qu'à la logopédiste, la totale confidentialité des données récoltées, aussi bien au moment de leur analyse que de leur présentation dans le rapport final (Groundwater-Smith et al., 2014). Nous avons ainsi garanti le fait que les données vidéos ne seraient visualisées par personne d'autre que nous-mêmes et que les résultats seraient

ce contexte, nous ne désirons pas que nos participants puissent être identifiés (Cree et al., 2002). De plus, nous pensons que ces informations contextuelles, bien que brèves, sont du moins suffisantes pour répondre à notre question de recherche dans le cadre de cette étude (Flick, 2014).

ensuite rédigés de manière confidentielle et anonyme, notamment par l'utilisation de pseudonymes (Morrow, 2008).

Après avoir reçu une réponse affirmative de la part d'Ema et de sa famille, il était encore important pour nous de nous assurer de la bonne compréhension des participantes, ainsi que de leur plein accord en organisant un entretien avec Ema, sa maman, ainsi que la logopédiste, lors duquel nous avons plus largement expliqué le projet et avons pris le temps de répondre à leurs questions. Lors de cet entretien, comme suggéré par Kelly (2007), nous nous sommes directement adressées à Ema pour lui demander si ses parents lui avaient déjà donné des explications sur sa participation à la recherche et si elle était, elle aussi, bien d'accord de s'y engager, questions auxquelles Ema a répondu positivement. Nous pensons ici que le fait d'avoir déjà eu l'occasion de faire leur connaissance quelques mois plus tôt a facilité l'accord de participation à la fois des parents et d'Ema grâce à une certaine base de confiance préalablement établie. Nous ne rejetons toutefois pas l'hypothèse qu'Ema ait pu se sentir obligée de participer en ressentant l'enthousiasme de sa famille et/ou certaines attentes de la part de la logopédiste et de nous-mêmes. C'est pourquoi, tout au long du processus de récolte de données, nous avons de surcroît veillé à porter attention à l'attitude d'Ema face à notre recherche (e.g. Cree et al., 2002). Finalement, à l'issue de notre première rencontre et avant de débiter la démarche de récolte de données, la mère nous a simplement encore demandé de veiller à ce qu'aucun document où l'on pourrait reconnaître sa fille ne soit publié sur internet, ce que nous avons bien entendu respecté.

Récolte de données audiovisuelles

Notre récolte de données s'est déroulée entre le 4 mai et le 3 juillet 2018, période durant laquelle nous nous sommes rendues une fois par semaine au cabinet afin de procéder à l'enregistrement vidéo des séances de logopédie suivies par Ema.

Les séances individuelles prenant place dans le bureau personnel de la logopédiste, c'est dans ce contexte que se sont déroulés lesdits enregistrements. En tant qu'espace thérapeutique, ce contexte était mis à disposition d'Ema par la logopédiste comme un espace privilégié et sécurisé dans lequel elle pouvait évoluer. Aussi, pour ne pas dénaturiser ou interrompre ce processus thérapeutique, il était nécessaire de rendre notre intervention la moins intrusive possible (Angrosino & Rosenberg, 2011) en utilisant du matériel qui ne prenne pas le dessus sur la situation, mais qui reste le plus discret possible (Flick, 2014). Pour cela, nous avons utilisé deux caméras GoPro¹⁶ qui ont justement l'avantage d'être très petites et compactes et donc très discrètes. Grâce à un accessoire spécialisé, l'une d'entre elles a été fixée sur la poitrine de la logopédiste, à laquelle nous avons demandé de porter des vêtements foncés afin que le matériel noir ne soit pas trop voyant. Une seconde caméra a été fixée sur un petit trépied mobile et léger et placée à distance des deux participantes. En plus de leur discrétion, le fait d'utiliser ces deux caméras nous a permis d'avoir un focus à la fois sur l'interaction, en détail, ainsi que sur le contexte général de cette interaction (Flick, 2014). La caméra que porte la logopédiste se situe au cœur des échanges, mais se focalise essentiellement et directement sur Ema, sur laquelle la prise de vue est dirigée. Les paroles de la logopédiste sont enregistrées, mais ce sont les actions et les comportements d'Ema qui sont filmés, permettant donc d'observer comment elle s'oriente face à la thérapie. En complément, la caméra placée à distance permet de capturer un angle plus large de l'interaction dans son contexte, et ce de manière continue puisque le fait qu'elle soit facilement manipulable a permis à la logopédiste de la transporter à chaque fois qu'était effectué un déplacement dans la pièce ou le cabinet.

Avant de commencer la récolte des données qui serviraient à nos analyses, nous avons effectué une « séance test » qui avait pour but d'évaluer et de réajuster, si nécessaire, la méthode mise en place. Lors de cette séance, nous avons tout d'abord expliqué le

¹⁶ <https://de.shop.gopro.com/EMEA/cameras/>

fonctionnement des deux caméras à la logopédiste ainsi qu'à Ema, leur montrant où presser pour les allumer et les éteindre ainsi que la manière de s'assurer qu'elles étaient bien en train de filmer. Nous avons également défini l'emplacement optimal de la petite caméra mobile dans les différents endroits où les participantes pouvaient potentiellement se déplacer lors de la thérapie, en s'assurant qu'elle couvre un champ suffisamment large pour capturer la totalité des mouvements et des échanges. Suite à cette séance, nous avons procédé à quelques corrections concernant l'inclinaison de la caméra fixée sur la logopédiste. Nous avons aussi constaté qu'il nous fallait une carte mémoire plus volumineuse pour enregistrer la totalité des séances et pour finir, nous avons défini quand et comment se dérouleraient nos huit prochaines rencontres.

Pour des raisons techniques (utilisation du matériel), mais aussi relationnelles (lien avec les participantes), il était important pour nous d'être sur place chaque semaine au moment de la séance qui allait être filmée. En effet, comme mentionné plus haut, nous désirions proposer un dispositif permettant, dans la mesure du possible, d'inclure Ema dans le processus de récolte de données (Young & Barrett, 2001). A chaque fois qu'elle arrivait au cabinet, nous étions donc sur place et elle avait comme tâche, en compagnie de la logopédiste, de venir chercher la petite caméra mobile et de l'enclencher avant que les deux se dirigent ensemble dans le bureau de la logopédiste pour débiter la thérapie. A la fin de la thérapie, Ema était aussi responsable d'éteindre la caméra et de venir nous la rapporter, de manière à clore la séance.

Tout au long de ce processus, Ema s'est montrée plutôt timide. Toutefois, bien qu'elle ait très peu cherché le contact avec nous, elle a dès le départ été intriguée et intéressée par le dispositif des caméras. Le fait de pouvoir se voir en direct (grâce à une application mobile) l'a beaucoup fait sourire et l'a amenée à tester, par elle-même, le fonctionnement du matériel (ex. faire des signes). Lorsque nous lui avons expliqué comment allumer et éteindre les caméras, elle a montré de l'intérêt pour nos explications et en a très rapidement compris le fonctionnement. Elle a également très bien compris le petit

rituel instauré ; venir chercher et ramener la caméra et, bien qu'un peu réservée quelques fois, elle a pris son rôle à cœur. En thérapie, la présence des caméras a capté son attention lors des toutes premières séances où il lui est arrivé d'y jeter un regard ou de faire un commentaire. Au fil des séances, et la plupart du temps, tellement prise dans les activités, elle a cependant semblé oublier la présence du matériel qui la filmait.

Clôture des rencontres

A l'issue de notre dernière rencontre, nous avons organisé un petit temps de discussion avec la logopédiste, Ema et sa maman, occasion pour nous de leur fournir un feedback sur leur participation ainsi que des informations sur la suite de notre travail (Kelly, 2007). Pour cela, nous avons choisi quelques extraits qui nous paraissaient particulièrement intéressants pour observer le rôle actif d'Ema dans la thérapie, extraits que nous leur avons présentés et commentés. Comme Kelly (2007) l'avait elle-même constaté dans son étude avec des enfants en difficultés d'apprentissage, les enregistrements ont beaucoup intéressé Ema, très fière d'elle face à sa mère qui a elle aussi exprimé sa fierté et son enthousiasme. Nous pensons ainsi que ce petit moment passé ensemble a également permis aux participantes de se sentir valorisées par rapport à leur participation à notre étude (Boeije, 2012). Finalement, nous avons achevé cette dernière rencontre en remerciant les participantes par un petit présent.

Analyse des données

Au terme de ces huit rencontres consécutives, nous avons récolté un total approximatif de 6 heures et 20 minutes de données audiovisuelles à analyser, chacune des séances filmées ayant duré entre trente minutes et une heure. Dans une démarche qualitative, l'étape suivante consistait à « segmenter les données en parties et à réassembler ces parties dans un tout cohérent [...] en recherchant certains patterns, en recherchant certaines relations entre les parties

distinguées, et en trouvant des explications à propos de ce qui est observé » (Boeije, 2012, p. 76, notre traduction).

Choix d'une unité d'analyse

Comme mentionné précédemment, notre cadre théorique soulève et défend une approche globale du développement et des apprentissages de l'enfant, qui est considéré comme un individu à part entière, faisant partie d'un système plus large de pratiques sociales, culturelles, communautaires. Selon Matusov (2007), une telle conception du sujet d'étude peut poser certaines difficultés au moment de l'analyse, lorsque la chercheuse doit définir une unité pertinente parmi la multitude d'informations interconnectées dans la compréhension du sujet. Pour l'auteur, un piège, qu'il appelle *holisme* (et qui s'oppose au réductionnisme), serait de vouloir examiner et étudier tous ces éléments en même temps, ce qui s'avèrerait tout simplement impossible. Afin de gérer au mieux cette complexité, Matusov (2007) propose alors de se tourner vers la solution proposée par Rogoff (1995, cité par Matusov, 2007, p. 324). L'auteure suggère d'étudier le sujet sur le « plan individuel », en se focalisant sur sa participation à une certaine activité tout en ayant conscience que ce « sujet participant » ne peut être compris entièrement sans prendre aussi en compte les relations interpersonnelles, communautaires et culturelles qui l'entourent dans les configurations physiques et sémiotiques du monde. Dans notre travail, c'est donc dans cette perspective que nous mènerons nos analyses. En lien avec le modèle de Hedegaard (2008, 2009, 2012b), nous concentrons celle-ci, au premier plan au niveau de l'enfant (individuel) tout en prenant en considération ses relations avec les autres niveaux, à savoir institutionnel et sociétal, au second plan.

Au regard de nos questions de recherche qui ont pour but de relever dans quelle mesure l'enfant contribue activement à son développement langagier à travers sa participation à la thérapie logopédique ainsi que les éléments de la thérapie qui soutiennent cette contribution active, deux niveaux d'analyse doivent être abordés. Premièrement, pour répondre à notre première question,

nous devons trouver une unité d'analyse permettant de cerner la participation active d'Ema à la thérapie. Pour cela, puisque nous considérons que c'est en *s'engageant intentionnellement* dans des activités et des interactions avec son environnement que l'enfant est en mesure de prendre ce rôle actif (e.g. Bright et al., 2015; e.g. Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Hedegaard, 2008, 2012a, 2012b; Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hedegaard, Edwards, et al., 2012; Hviid, 2008, 2016), c'est l'engagement d'Ema dans la thérapie logopédique que nous choisissons d'observer. Celui-ci indique en effet « la mesure dans laquelle le patient participe activement au traitement qui lui est proposé » (Tetley et al., 2011, p. 927, notre traduction) et peut être examiné à travers des comportements verbaux et non verbaux (Bright et al., 2015 ; Staudt et al., 2012; Tetley et al., 2011) qu'elle déploie en interaction avec ses partenaires ou les objets présents dans son environnement (Chu & Kendall, 2004 ; Simmons-Mackie et Kovarsky 2009 ; Downer et al., 2007 ; Moro & Rodriguez, 1989). Afin de relever et catégoriser ces comportements engagés dans nos données audiovisuelles, nous avons élaboré une grille d'analyse (cf. annexes) que nous présentons ci-dessous. Deuxièmement, relativement à la seconde question, nous devons fournir une description précise de l'activity-setting qu'est la thérapie logopédique ou, en considérant la perspective de l'enfant, une description précise de sa situation sociale (Hedegaard, 2008). Pour cela, nous relevons les caractéristiques physiques, matérielles, spatiales, temporelles, sociales, etc. des séances de logopédie et pour comprendre leur influence sur la participation d'Ema à son développement langagier au cours de ces séances, les mettons en lien avec les engagements de cette dernière.

Élaboration d'une grille d'analyse

L'élaboration de notre grille s'est déroulée dans un processus circulaire (Boeije, 2012; Mukherji & Albon, 2010) ; dans un premier temps, nous avons abordé nos données à l'aide de catégories et de connaissances théoriques préexistantes, puis, en retour, la

confrontation aux données empiriques nous a permis de préciser et revoir ces catégories ainsi que de développer nos propres items.

Pour commencer, nous avons effectué une recherche de littérature sur différentes bases de données électroniques afin de trouver des travaux scientifiques ayant eu pour but de définir, évaluer et/ou mesurer l'engagement dans des contextes se rapprochant le plus possible de celui de notre étude. Aussi, pour qu'ils soient considérés comme pertinents, les travaux devaient s'être intéressés à l'engagement de sujets adultes, enfants et/ou adolescents dans des situations d'aide ou des situations pédagogiques avec une professionnelle. Ces critères de recherche nous ont menés à sélectionner une vingtaine d'études ayant décrit la manière dont se manifeste l'engagement de patients et patientes adultes, adolescents ou enfants dans le cadre de soins médicaux, de psychothérapies et de thérapies logopédiques et l'engagement d'élèves d'âge préscolaire et scolaire au sein du contexte de la classe. A partir des articles retenus, nous avons créé une liste rassemblant tous les items considérés par les auteur(e)s desdits articles comme des indicateurs d'engagement. Nous avons ensuite trié cette liste pour ne garder que les items pertinents à notre objet et notre contexte d'étude. Pour cela, nous avons premièrement éliminé tous les qualificatifs trop vagues de l'engagement, tels que « enthousiasme », « collaboration » ou « intérêt », afin de ne garder que les indicateurs d'engagement pouvant se manifester et s'observer sous forme de comportements verbaux et/ou non verbaux dans le *hic et nunc* de la situation logopédique. Nous avons ensuite confronté cette liste provisoire à nos données et en visionnant plusieurs séquences vidéo, nous avons pu effectuer un second tri en éliminant les comportements engagés n'ayant pas été déployés par Ema. D'autre part, les observations faites lors du visionnage nous ont permis de compléter la liste en précisant des situations et en y ajoutant des comportements que nous avons, à l'aide de notre expérience clinique avec des enfants, considérés comme indiquant l'engagement d'Ema. Finalement, nous avons structuré nos items de manière à permettre une démarche d'observation et une classification systématique des comportements engagés d'Ema au sein des settings d'activité auxquels elle participe.

La grille d'observation finale se présente comme un schéma qui permet de définir les attitudes et les actions d'Ema face à, et dans son environnement. Premièrement, nous déterminons l'orientation de son regard (vers la logopédiste, vers le matériel, ailleurs) qui communique le cadre spatial, avec les personnes et les objets qu'il inclue, vers lequel elle est orientée de manière dominante (Goodwin, 1981, cité par Robinson, 1998). Nous déterminons aussi si elle sourit, ce qui peut être un signe de partage d'affect positif (e.g. Downer et al., 2010; Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009). Ensuite, chaque action identifiée est catégorisée selon deux grands critères : réponse ou initiation. Pour cela, nous déterminons si l'action en question a été déployée suite à une demande explicite de la part de l'adulte (ex. la logopédiste demande « ici c'est quoi ? » en désignant un dessin) ou si elle provient d'une initiative personnelle d'Ema sans que la logopédiste n'ait verbalisé explicitement ses attentes. Parfois, les attentes de l'adulte sont formulées de manière implicite, comme par exemple lorsque dans une activité qui consiste à imiter les grimaces de petites bêtes, la logopédiste pose une carte représentant un dessin de tortue sur la table et demande « tu te souviens comment elle fait ? » et Ema imite la grimace de la tortue. Dans des cas comme celui-ci, nous avons décidé de considérer l'action d'Ema comme une initiation, car elle va au-delà de ce qui serait minimalement accepté d'un point de vue interactionnel à partir de la paire adjacente question-réponse (Schegloff, 1973, cité par Gülich & Mondada, 2001, p. 213), et implique donc une part de volonté et d'effort (Bright et al., 2015). Troisièmement, nous précisons la modalité et la forme de la réponse ou de l'initiation. La modalité verbale désigne les productions langagières et la modalité non verbale les attitudes corporelles, gestuelles ou motrices, telles que le pointage, les hochements de tête ou la manipulation. Ces modalités sont ensuite spécifiées plus précisément par un certain type de réponses ou type d'initiations. Les réponses peuvent être produites suite à une question, suite à une requête ou peuvent être la ratification d'un énoncé de la logopédiste. Les ratifications sont des productions verbales ou non verbales courtes de type « oui », [hochement de tête] « uhu », qui servent à approuver ou confirmer un énoncé. Elles peuvent être soit des

réponses, soit des initiations. Celles de type « réponse » suivent un énoncé interrogatif, souvent des demandes de confirmation par rapport à un énoncé précédent (« deux », « il y a deux nounours pour toi ? », [hoche la tête]). Celles de type « initiation » sont produites à la suite d'un énoncé déclaratif (ex. « j'ai perdu », « oui »). D'autres initiations peuvent prendre la forme d'un commentaire, d'une question, d'une introduction ou de la poursuite d'un topic¹⁷ (Downer et al., 2010), de manipulation du matériel (e.g. Raspa et al., 2001; Sutherland, 2018). Finalement, à travers ses initiations, Ema peut également soit effectuer ce qui est attendu d'elle (ex. se met à faire un exercice avant que la logopédiste ne le lui ait explicitement demandé), soit effectuer autre chose que ce qui est attendu d'elle (ex. ne pas respecter les règles du jeu), ou encore refuser de répondre aux attentes de la logopédiste (ex. refuser de faire un exercice).

Codage

Le codage est un premier pas de l'analyse permettant de nommer, catégoriser et trier les données dans le but de les rendre interprétables (Flick, 2014). En ce qui nous concerne, le premier pas de l'analyse a été de découper nos huit séances filmées en plusieurs séquences relatives aux différentes activités proposées par la logopédiste. Pour cela, nous avons défini une activité logopédique comme la réalisation d'une tâche langagière par l'enfant, avec ou sans l'aide de la logopédiste, et avec ou sans support matériel (Da Silva Genest, 2017). Par conséquent, chacune des activités effectuées en séance a été distinguée en fonction de l'aspect langagier qu'elle visait. Au cours d'une séance, une « séquence d'activité » débutait lorsque la logopédiste introduisait une certaine activité et se terminait lorsqu'elle la clôturait, juste avant d'en introduire une autre. Ce découpage en séquences d'activités nous a

¹⁷Le topic désigne une thématique de conversation qui, après à voir été introduite par l'un des interlocuteurs, est co-développée dans l'interaction entre les partenaires conversationnels (Gülich & Mondada, 2001). Aussi, dans notre étude, l'introduction d'un topic se différencie du commentaire dès lors que l'initiation de l'enfant est reprise, poursuivie et élaborée pendant au

été utile pour comprendre les buts et objectifs des tâches effectuées, et donc de savoir ce qui est attendu d'Ema dans une situation donnée. Ensuite, afin de coder nos données audiovisuelles de manière systématique en y observant les engagements d'Ema, nous avons utilisé le logiciel ATLAS.ti¹⁸. Grâce à ce logiciel spécialement développé pour l'analyse qualitative, nous avons pu visualiser nos vidéos, y observer les comportements d'Ema et coder les extraits correspondant à ces comportements suivant les items de notre grille d'analyse. Afin de savoir quel code attribuer à un certain comportement ou une certaine action, nous avons considéré le contexte discursif et interactif dans lequel celui-ci apparaissait (Flick, 2014). Principalement, nous avons pris en compte les interventions de la logopédiste afin de pouvoir définir et spécifier celles d'Ema (ex. réponse vs initiation, ratification, etc.) et envisagé le contexte plus large de l'interaction afin de comprendre si Ema répondait, ou non, aux attentes de l'activité en cours. En guise d'exemple, un extrait de ce codage est disponible en annexe.

Interprétation

Suite au travail de codage, avant de débiter l'interprétation de nos données empiriques, nous avons constaté que nous avions encore besoin de quelques informations supplémentaires concernant le cadre thérapeutique dans lequel ont pris place les activités d'Ema.

Un questionnaire pour la logopédiste

Dans la perspective que nous adoptons, il s'agit de comprendre l'enfant dans son contexte global. Ce contexte contient à la fois des données objectives (ex. disposition spatiale et temporelle) et des données subjectives (représentations, attentes, etc.). Les vidéos nous ont donné accès aux données objectives, mais pour avoir un

moins trois tours de parole (enfant-logopédiste-enfant). La poursuite d'un topic est quant à elle codée lorsqu'Ema reprend ou élabore un sujet introduit auparavant par la logopédiste ou elle-même, allant ainsi au-delà d'une simple paire adjacente.

¹⁸ <https://atlasti.com>

aperçu encore plus large des conditions environnementales qui entourent Ema, nous devons également avoir un regard sur les éléments plus subjectifs du cadre. Pour cela, nous avons choisi de demander à la logopédiste de nous exposer son point de vue personnel sur son métier et sur ce qui s'est passé en séance avec Ema. En effet, bien que nous désirions avant tout cerner la perspective d'Ema, la thérapeute fait incontestablement partie du contexte dans lequel Ema évolue. Ce qui se passe d'un point de vue relationnel et interactionnel dans ce contexte naît de la rencontre des participantes et de leurs subjectivités respectives. Ainsi, pour pouvoir comprendre comment l'enfant fait l'expérience du contexte dans lequel elle évolue et s'oriente face à son environnement, nous devons aussi comprendre quelles sont les attentes et les demandes liées à ce contexte (Brossard, 2001; Colliver & Fleeer, 2016; Hedegaard, 2008, 2012a; Hedegaard, Aronson, et al., 2012), attentes qui se reflètent avant tout dans la manière dont l'espace thérapeutique est organisé par la logopédiste qui accueille Ema.

Pour des raisons de ressources temporelles et organisationnelles, aussi bien de notre côté que du côté de la logopédiste, il s'est avéré plus pratique de correspondre par email. Nous avons donc élaboré une liste de questions que nous avons envoyées à la logopédiste, qui a rempli le questionnaire et nous l'a retourné (cf. annexes). Pour définir nos questions, nous nous sommes inspirées du modèle des activity-setting (Weisner, 1989, cité par Farver, 1999, p. 102) et du cadre thérapeutique tel que défini par Gilliéron (1992). Nos questions avaient pour but de relever le point de vue de la logopédiste sur sa profession, les thérapies logopédiques et les séances avec Ema. Comme il s'agissait d'avoir un regard large sur la manière dont elle envisage ces éléments, nous n'avons formulé que des questions ouvertes afin de lui donner la possibilité de s'exprimer le plus librement et le plus personnellement possible (de Singly, 1992).

Le questionnaire s'organise en trois parties, allant de la plus générale à la plus spécifique et personnelle. Premièrement, nous désirions avoir un aperçu de la manière dont la logopédiste perçoit sa profession, son rôle en tant que logopédiste, le rôle de sa patientèle

ainsi que la thérapie logopédique. Deuxièmement, nous souhaitions avoir des précisions sur la prise en charge logopédique d'Ema, à savoir quels étaient les objectifs, les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs, la manière dont ont été organisées les séances et les activités et dans quel but. Troisièmement, nous avons demandé à la logopédiste de tirer un bilan personnel des séances avec Ema en exposant ses attentes, ses demandes et son ressenti personnel par rapport à ce suivi. Finalement, nous lui avons également laissé la possibilité d'ajouter des éléments que nous n'aurions pas mentionnés, faire des remarques ou des commentaires.

Choix des extraits et transcription

Lorsque nous avons été en possession de toutes les données nécessaires pour répondre à nos deux questions de recherche et que, grâce à un processus de codage, nous avons pu « segmenter ces données en parties » (Boeije, 2012, p. 76, notre traduction), nous avons procédé à leur interprétation en « recherchant certains patterns, [...] certaines relations entre les parties distinguées » (Boeije, 2012, p. 76, notre traduction). Pour cela, nous avons repris nos catégories de codage et analysé les séquences auxquelles elles se référaient à la lumière de notre cadre théorique afin de trouver « des explications à propos de ce qui est observé », à savoir les engagements d'Ema dans la thérapie logopédique (Boeije, 2012, p. 76, notre traduction). Grâce à la mise en lien de nos données empiriques et théoriques, nous avons alors pu cerner la perspective d'Ema à propos de ses différentes expériences vécues en séance de logopédie. La dernière étape du processus d'analyse consistait donc finalement à présenter cette perspective sous forme narrative en « réassemblant ces parties dans un tout cohérent » (Boeije, 2012, p. 76, notre traduction). Pour cela, nous avons organisé la structure de présentation des résultats en fonction des phénomènes observés et patterns relevés dans le codage et l'interprétation de nos données. Pour illustrer les propos que nous désirions présenter dans cette partie, nous avons alors choisi divers extraits issus de nos données audiovisuelles. Pour choisir ces extraits, nous avons visualisé nos

données en nous référant au plan de présentation des résultats préalablement élaboré et avons sélectionné les séquences qui exemplifiaient le mieux les phénomènes présentés. Dans la plupart des cas, pour exemplifier un même phénomène, nous avons sélectionné plusieurs extraits se déroulant à différents moments de la thérapie. En montrant la récurrence d'un comportement, d'une production langagière et/ou d'une interaction particulière, nous avons pu étayer nos analyses et montrer la pertinence pour le cas étudié. Les extraits choisis, nous les avons ensuite transcrits dans une forme permettant de décrire, de la manière la plus précise mais aussi la plus simple possible, le contenu de la situation, c'est-à-dire les actions verbales et non verbales des deux participantes. Pour faciliter la lecture et la compréhension de ces exemples, nous avons choisi de n'utiliser que des caractères de l'alphabet conventionnel latin, desquels nous nous sommes également servis pour retranscrire les éventuelles déformations de mots (conventions disponibles en annexes). Pour terminer, nous avons présenté et commenté ces extraits en les contextualisant dans la séance et l'activité dans lesquelles ils apparaissent et en les nommant d'une manière qui nous semblait les caractériser par leur élément/phénomène principal.

Remarques

Le rôle de la chercheuse

Réfléchir au rôle de la chercheuse dans la réalisation d'un travail scientifique est un élément essentiel de la démarche qualitative, parce que comme le souligne Flick (2014), la subjectivité de celle-ci fait nécessairement partie du processus de recherche. Ainsi, le choix d'un objet de recherche, la récolte de données, l'analyse et l'interprétation de ces données ainsi que la présentation de certaines conclusions ne peuvent jamais être considérés comme des procédures totalement neutres, mais sont, au contraire, influencés par les conditions socioculturelles et personnelles de celui qui les mène (Flick, 2014; Kontopodis & Perret-Clermont, 2016; Mukherji & Albon, 2010). La chercheuse n'est pas une entité neutre et externe au processus de recherche. Elle en fait entièrement partie et exerce

une influence sur le dispositif de recherche (Angrosino & Rosenberg, 2011; Groundwater-Smith et al., 2014; Heinzl, 2000; Kontopodis & Perret-Clermont, 2016). Par exemple, par sa présence, elle peut sans le vouloir modifier le comportement des personnes qui savent qu'elles sont étudiées (Boeije, 2012; Heinzl, 2000). De plus, lors de l'interprétation des données récoltées, elle est guidée par le cadre théorique et méthodologique qu'elle a choisi (Davidson, 2000; Heinzl, 2000), qui traduit certains intérêts ou certaines préférences, de même qu'elle peut être marquée par certaines de ses propres représentations ou de celles de la société, par exemple par rapport au statut des personnes étudiées (Heinzl, 2000; Morrow, 2008; Punch, 2002).

Dès lors, c'est pour gérer sa propre implication dans le processus de recherche et essayer de surmonter au mieux les biais que cela peut engendrer qu'il est nécessaire de réfléchir à son rôle et à son influence dans la démarche scientifique (Boeije, 2012; Flick, 2014). Pour cela, il s'agit avant tout d'avoir conscience de sa subjectivité et de reconnaître qu'inévitablement, son identité, ses croyances et ses valeurs se répercutent, de manière plus ou moins forte et explicite sur le travail effectué (Boeije, 2012; Mukherji & Albon, 2010). Ensuite, il s'agit de réfléchir à cette subjectivité, de s'auto-observer et d'identifier les idées, les attitudes, les croyances et tous les autres éléments implicites pouvant potentiellement avoir une telle influence (Denscombe, 2007, cité par Flick, 2014; Mukherji & Albon, 2010) et ce, dans le but de s'en détacher au maximum afin de comprendre au mieux les expériences et le monde selon la perspective des personnes qui nous intéressent (Heinzl, 2000).

Pour conclure cette partie méthodologique et en même temps introduire la présentation des résultats, nous aimerions donc réfléchir un instant au rôle que nous avons joué dans la réalisation de ce travail. En premier lieu, nous pensons que le choix de notre objet de recherche et de notre cadre théorique reflète clairement notre vision de la profession de logopédiste et de la thérapie logopédique et est donc, déjà, empreint d'une certaine forme de subjectivité. Sur le terrain, notre identité à la fois de chercheuses, d'étudiantes et de

stagiaires a pu donner une certaine direction au processus en réduisant l'asymétrie entre nous-mêmes et les participantes qui nous connaissaient déjà un peu (Hülst, 2000; Mukherji & Albon, 2010), créant ainsi une certaine de proximité avec Ema et ses parents et rendant notre intervention moins intrusive dans leur vie privée. En revanche, il est également possible que ce chevauchement des rôles ait pu créer de la confusion chez Ema, qui a pu avoir de la peine à nous différencier en tant que stagiaires/professionnelles et en tant que chercheuses (Winter, 2012), ce qui peut l'avoir limitée dans sa compréhension du processus auquel elle était en train de prendre part. Finalement, en choisissant de mener cette étude exploratoire, nous cherchons aussi à relever et faire valoir notre vision de l'enfant en thérapie logopédique et donc de notre métier de logopédiste. Une démarche rigoureuse et théoriquement justifiée est alors nécessaire pour garder un regard aussi objectif que possible sur le sujet, évitant alors à ce travail de prendre une dimension idéologique ou revendicatrice.

PARTIE V : RESULTATS

Première partie : présentation du cadre logopédique

Comme nous l'avons vu plus haut, la thérapie logopédique peut être envisagée comme une pratique institutionnelle (Hedegaard, 2008, 2009, 2012b) et les séances de logopédie comme un activity-setting (Hedegaard, 2012a, 2012b) ou une sphère d'expérience de l'enfant (Zittoun, 2007, 2011) parmi d'autres dans la vie quotidienne d'Ema. En considérant la perspective de cette dernière, décrire le contexte social, historique et culturel dans lequel prennent place ses activités, afin de les comprendre, correspond donc à une description de sa « situation sociale » (Fleer et al., 2008; Hedegaard, 2008, 2012a). Pour comprendre comment est organisée cette situation sociale, nous avons décrit le cadre logopédique en nous basant sur le modèle de Weisner (1989, cité par Farver, 1999, p. 102) dans la problématique. Notre description correspondait alors aux techniques

du cadre thérapeutique comme définies par Gilliéron (1992), à savoir les significations, valeurs, buts, règles et croyances attribués à la logopédie dans le contexte suisse romand actuel. Dans cette partie, nous aimerions aller plus loin dans cette réflexion et comprendre la manière dont la logopédie et le cadre logopédique sont envisagés par la logopédiste qui a suivi Ema, en se basant sur le questionnaire que nous lui avons envoyé (cf. annexes). Ceci nous permettra d'avoir également un aperçu de la perspective de la logopédiste concernant les séances de logopédie, de relever les aspects plus subjectifs du cadre et de comprendre comment il a été organisé « sur mesure » pour accueillir Ema. Cela nous semble important dans la mesure où chaque intervention logopédique est unique, puisqu'elle dépend à la fois de la problématique de la patiente mais aussi d'éléments personnels du thérapeute tels que sa formation, sa personnalité, ses préférences, ses valeurs ainsi que sa structure psychoaffective actuelle (de Weck & Marro, 2010; Perret-Clermont, 1992). Pour comprendre pleinement la situation sociale d'Ema, nous pensons alors qu'il est important d'avoir aussi le point de vue de la logopédiste, celle qui lui met cette situation sociale, cet espace thérapeutique à disposition (Perret-Clermont, 1992).

Les techniques de la logopédiste

Pour rappel, les techniques du cadre telles que définies par Gilliéron (1992) renvoient à l'ensemble de règles, de normes et de conditions en vigueur dans la société qui délimitent le champ de la thérapie à l'intérieur d'une culture donnée, lui donnent une signification et guident les interactions qui s'y déroulent. Ici, nous utiliserons donc l'expression de « techniques de la logopédiste » pour se référer à la manière dont la logopédiste elle-même définit la thérapie logopédique et ce qui s'y passe au sein de son champ d'intervention.

Conception de la logopédie et du cadre logopédique

Pour la logopédiste ayant suivi Ema, la logopédie est une profession « riche et variée », dont la spécificité est déterminée par le fait qu'elle « se situe au carrefour de plusieurs disciplines ». En tant que

logopédiste, elle définit son rôle comme étant « d'évaluer et traiter les troubles du langage et de la communication » suite à une demande d'une patiente et de sa famille. La difficulté dont il est question est alors toujours replacée dans la dynamique générale de la patiente. En fonction de celle-ci, ainsi que des demandes et attentes de la famille, elle définit des objectifs de prise en charge qu'elle travaille en mobilisant toutes les ressources communicationnelles et langagières de sa patiente. Dans l'intérêt de celle-ci et avec son accord, elle estime également la collaboration avec d'autres professionnelles.

Tout comme d'autres logopédistes (Brun, 2015), les décisions politiques actuelles et les représentations du métier de logopédiste que celles-ci engendrent (assimilation aux domaines de la pédagogie et de l'enseignement spécialisé) (ARLD, 2010; Brun, 2015) questionnent et préoccupent la logopédiste d'Ema. Elle regrette que ce climat oblige les logopédistes à « se battre » pour maintenir leur identité professionnelle et pour « faire connaître et reconnaître » la profession, dont l'aspect thérapeutique si important « a tendance à être oublié, minimisé ».

Concernant les spécificités du cadre logopédique, elle relève alors l'importance de cette nature thérapeutique de son métier auquel elle attache des valeurs relationnelles (Gilliéron, 1992; Hatcher & Barends, 2006), de confiance (Bailly, 2001), de collaboration (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006) et d'adaptation (Bioy & Bachelart, 2010). Pour elle, les séances de logopédie doivent être un cadre privilégié et protégé pour l'enfant et ses parents dans lequel elle peut progresser en se sentant en sécurité, en prenant du plaisir et en se sentant valorisée. Le travail logopédique doit en effet mettre l'enfant au centre et respecter son rythme, s'adapter à ses besoins et ses attentes. Pour stimuler le langage, elle préfère parler à l'enfant plutôt que de la faire parler et propose donc des activités dans lesquelles l'enfant dispose de l'espace suffisant pour faire ses expériences, être elle-même, puisse être entendue pour se développer et actualiser ses capacités langagières en essayant, en se trompant, en réussissant. En fin de compte, ce qu'elle a envie de transmettre, c'est le « plaisir de communiquer ... le partage, la co-

construction » et considère que « tout l'art du travail du logopédiste (...) est de pouvoir suivre les initiatives de l'enfant, ses intérêts tout en gardant à l'esprit les objectifs à travailler ».

Le cadre de la prise en charge d'Ema

Objectifs

Suite au bilan initial, et d'après les attentes de la mère d'Ema qui espérait qu'elle puisse « mieux prononcer » les mots, ainsi que son inquiétude face au fait qu'elle s'exprimait peu à la maison, les objectifs de prise en charge suivants ont été définis : encourager les **initiatives verbales**, ne pas laisser Ema dans une attitude de retrait conversationnel ; fournir l'**étayage** nécessaire lui permettant de **corriger ses erreurs de parole** ; travailler sur différents **aspects articulatoires** (voisement, acquisition et automatisation du [ch] du [j], correction du stigmatisme interdental). Les attentes de la logopédiste par rapport à ce qui devait se passer en séance et dans le suivi étaient alors d'encourager Ema à utiliser le langage dans les différentes activités proposées, que les étayages fournis lui permettent d'améliorer sa parole et son articulation et que la mère, très soucieuse, prenne conscience des compétences de sa fille et de ses propres ressources pour l'accompagner dans son développement.

Moyens

Pour atteindre ces objectifs et remplir ces attentes, la logopédiste a choisi de mettre en place un dispositif et certaines attitudes dont l'intérêt est également relevé dans la littérature scientifique. En réponse à nos questions, elle dit avoir proposé dans le suivi d'Ema des activités et des situations langagières diverses, d'un travail structuré sur des objectifs précis jusqu'à des situations de communication plus spontanées, tout comme leur automatisation (ex. jeux libres, petits récits d'expérience personnelle, ...) (Da Silva Genest, 2017; de Weck, 2003). Au cours de ces activités, pour encourager les échanges et permettre à Ema d'actualiser ses

compétences en prenant une place plus active dans la thérapie, elle a particulièrement veillé à mettre en place un étayage (Bruner, 2012) à l'aide de stratégies variées (reformulation, ébauche, ...) (e.g. Da Silva, 2010; Gaillard, 1998; Galli Cornali, 1998; Rodi, 2011; Vinter & Bried, 1998) et à proposer des choix (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Crenshaw, 2008). En ce qui concerne le choix de la disposition spatiale, elle a privilégié les interactions en face à face à la petite table qui, selon elle, « a une hauteur adaptée à Ema et permet une proximité entre l'enfant et la logopédiste qui est propice à l'imitation, l'observation des gestes moteurs ». Ceci rejoint ce que dit Gilliéron (1992) à propos des dynamiques interactives et relationnelles que permettent les échanges en face à face. De plus, elle a organisé les séances en routines, reprenant à chaque fois plus ou moins la même structure (Bruner, 1987, 2012), en privilégiant le jeu comme outil thérapeutique, à la fois pour l'acquisition de compétences langagières et le maintien de l'attention et de la motivation. Pendant la période où nous avons récolté nos données audiovisuelles, la routine des séances débutait toujours par le fait de venir chercher la petite caméra, de l'allumer puis de se diriger ensemble dans le bureau de la logopédiste et de s'asseoir à la petite table pour débiter la séance et enchaîner les différentes activités proposées.

Pendant la séance, ces activités étaient partagées en quatre grands groupes : des activités travaillant la **motricité bucco-linguo-faciale** (BLF) (renforcement du tonus des lèvres et des joues pour soutenir l'articulation du [ch] et du [j] et être capable d'enchaîner les praxies en série pour faciliter la co-articulation), divers **jeux contenant le phonème [ch]**, des **jeux libres** permettant d'utiliser le langage et les nouveaux apprentissages dans des situations plus spontanées. De plus, un **cahier de logopédie** faisant le lien entre la maison et les séances permettait de garder une trace de ce qui est fait en thérapie, afin de raconter des expériences, d'exercer certaines compétences et d'illustrer l'évolution d'Ema. Le Tableau 1 ci-dessous présente un aperçu précis des différentes activités proposées et de la manière dont elles ont été structurées lors des huit séances filmées. Une liste des différents jeux utilisés est disponible en annexe.

Tableau 1 : Structuration des activités lors des huit séances filmées

SEANCE N°1	SEANCE N°2	SEANCE N°3	SEANCE N°4
<p>1. BLF Faire des grimaces à partir d'illustrations</p> <p>1. CAHIER Colorier et coller de nouvelles illustrations de grimaces dans le cahier</p> <p>2. BLF Faire les nouvelles grimaces devant le miroir</p> <p>3. ARTICULATION Loto avec des mots commençant par ch</p> <p>4. LIBRE Jeu de pêche avec du matériel aimanté</p>	<p>1. BLF Faire des grimaces à partir des cartes du jeu « Monstre-moi » (Maris & Tosi, 2012)</p> <p>2. CAHIER Colorier et coller une nouvelle grimace dans le cahier</p> <p>3. BLF Faire des grimaces à partir des cartes du jeu « Monstre-moi » (Maris & Tosi, 2012)</p> <p>4. ARTICULATION Jeu sur la tablette : trouver des paires de mots/dessins commençant par ch</p> <p>5. LIBRE Jeu de dés et de pions « Tempo kleine Fische » (Burkhard, 2012)</p>	<p>1. BLF Faire des grimaces à partir des illustrations déjà collées dans le cahier</p> <p>2. CAHIER Coller une nouvelle grimace dans le cahier</p> <p>3. BLF Aspirer et souffler des jetons avec une paille</p> <p>4. ARTICULATION Jeu de cartes : trouver des paires de mots/dessins commençant par ch</p> <p>5. LIBRE Jeu de plateau « Junior labyrinth Disney Princess » (Kobbert, s.d.)</p>	<p>1. BLF Avec une paille : faire des bulles dans un verre d'eau et aspirer des jetons</p> <p>2. CAHIER Écrire ce qu'elles viennent de faire dans le cahier</p> <p>3. ARTICULATION Jeu de labyrinthe sur papier avec des mots commençant par ch</p> <p>4. AUTRE Cherche et trouve avec le support du jeu « Vocabulon des petits »</p> <p>5. LIBRE Faire un dessin</p>

SEANCE N°8	SEANCE N°7	SEANCE N°6	SEANCE N°5
<p>1. AUTRE Cherche et trouve avec le puzzle géant « Discover » (s.d.)</p> <p>2. LIBRE Jeu « Happy Party » (Fort & Fort, 2015)</p>	<p>1. AUTRE Déballer un cadeau qu' Ema a offert à la logopédiste</p> <p>2. BLF Jeu de souffle « Happy Party » (Fort & Fort, 2015)</p> <p>3. ARTICULATION Jeu de loto « Jeu des familles mots » (s.d.)</p> <p>4. AUTRE Puzzle géant « Discover » (s.d.)</p>	<p>1. BLF Faire des grimaces avec les cartes du jeu « Monstre-moi » (Maris & Tosi, 2012)</p> <p>2. ARTICULATION Jeu de bataille « Batawaf » (s.d.)</p> <p>3. AUTRE Puzzle « La vie à la ferme » (2012)</p> <p>4. LIBRE Jeu « Croque-carotte » (Seven Towns Ltd, s.d.)</p>	<p>1. AUTRE Regarder ensemble le livre « L' avion » (Doherty & Tognetti)</p> <p>2. BLF Aspirer des jetons avec une paille</p> <p>3. CAHIER Coller ce qu' elles viennent de faire dans le cahier</p> <p>4. BLF Faire des bulles dans un verre d' eau avec une paille</p> <p>5. ARTICULATION Jeu de plateau avec pions et dé de couleur</p>

La logopédiste a noté que de « nature calme et posée », Ema n'éprouvait aucune difficulté à rester assise à table toute une séance. Toutefois, afin de maintenir et/ou relancer la dynamique et de rendre Ema active, elle a veillé à maintenir un certain mouvement lors des séances en favorisant certains déplacements au sein du bureau (ex. faire un puzzle par terre, aller se regarder dans le miroir pour faire des grimaces) ou dans le cabinet (aller chercher des verres et de l'eau à la cuisine, faire une photocopie ou choisir un jeu à la salle de jeu). La **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** ci-dessous présente le plan de l'environnement physique dans lequel Ema et la logopédiste ont évolué lors des huit séances filmées.

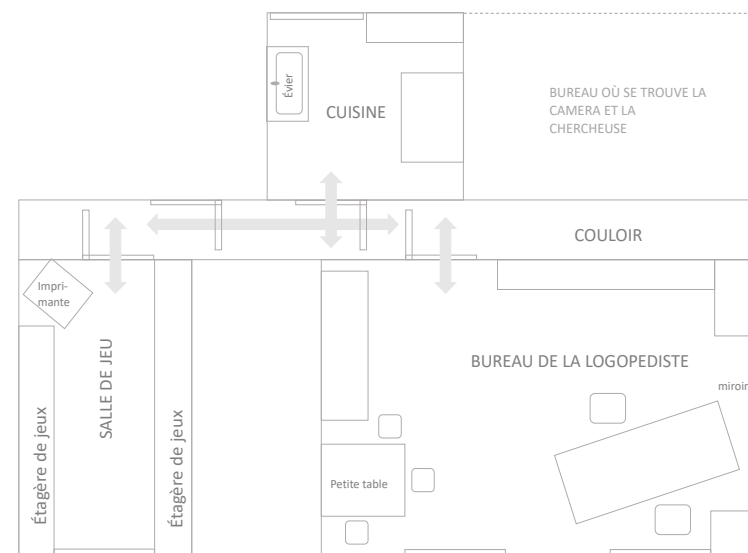


Figure 3: Plan de l'espace physique dans lequel se sont déplacées Ema et la logopédiste lors des séances filmées.

À l'aide d'éléments théoriques et de données concrètes, nous avons pu, dans cette première partie, élaborer une description plus large et structurée de la situation sociale d'« Ema en séance de logopédie ». Pour cela, nous avons cherché à cerner la perspective de la logopédiste concernant la logopédie et les séances de logopédie

avec Ema, ce qui nous a permis de relever que la manière dont elle a organisé les séances, l'activity-setting ou la situation sociale d'Ema, contenait des éléments issus des trois niveaux du modèle de Hedegaard (2008, 2009, 2012b) et que ceux-ci s'influençaient mutuellement. En effet, en demandant à la logopédiste comment elle envisageait la logopédie de manière générale ainsi que plus spécifiquement les séances de logopédie avec Ema, nous avons pu observer que la manière dont elle se représente, organise et agit dans sa profession (*perspective personnelle*) est en lien avec la situation de la logopédie en Suisse romande (ARLD, 2010; ARLD, 2017; Brun, 2015) (*perspective sociétale*), la nature thérapeutique de sa pratique (Bailly, 2001; Bioy & Bachelart, 2010; de Weck & Marro, 2010; Gilliéron, 1992; Hatcher & Barends, 2006; Perret-Clermont, 1992) ainsi que les moyens et les techniques propres à cette pratique (ARLD, 2017; Da Silva, 2010; Da Silva Genest, 2017; e.g. Gaillard, 1998; Galli Cornali, 1998; Rodi, 2011; Vinter & Bried, 1998) (*perspective institutionnelle*). Les représentations et connaissances de la logopédiste à propos de son métier, ainsi que la manière dont elle a organisé le cadre en fonction de celles-ci, engendrent des attentes quant à la manière d'agir d'Ema (Brossard, 2001; Colliver & Fleeer, 2016).

En effet, en réponse à notre question, la logopédiste a explicitement exprimé le fait qu'elle s'attendait à ce qu'Ema puisse atteindre les objectifs fixés (améliorer son langage, utiliser le langage, prendre conscience de ses compétences). Le fait de s'attendre à ce qu'elle atteigne ces objectifs de prise en charge projette alors également d'autres attentes sur Ema. Premièrement, cela implique qu'en participant à cette pratique, Ema réponde aux règles et normes du cadre et qu'elle les observe de manière appropriée (Fleeer & Hedegaard, 2010; Markus & Hamedani, 2007). Ainsi, en lien avec le cadre *thérapeutique* spécifique des séances de logopédie que la logopédiste pose et revendique, cela correspond au fait de prendre un rôle de patiente, novice (Gilliéron, 1992; Perret-Clermont, 1992), orientée vers des changements (Zittoun, 2011), à savoir l'amélioration de ses compétences communicatives et langagières (ARLD, 2017; CPLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003). Plus

spécifiquement, l'atteinte des objectifs thérapeutiques implique que dans son rôle de patiente, Ema s'implique dans ce processus, y participe de manière appropriée et travaille pour contribuer au bon déroulement de la prise en charge et dans le but d'atteindre les objectifs fixés (Bioy & Bachelart, 2010, p. 320; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; de Weck & Marro, 2010; Gaston, 1990; Hatcher & Barends, 2006; Sutherland, 2018).

Ainsi, par le fait qu'elles prennent place dans un contexte socioculturel donné, à travers leur organisation spécifique et les aspects subjectifs qu'elle contiennent, les séances de logopédie sont un espace rempli de significations et d'informations culturelles (Zittoun, 2006, 2007, 2009). En expérimentant ces situations, les individus interprètent ces significations pour se construire leur propre représentation du monde (Markus & Hamedani, 2007; Zittoun, 2014) et pour développer une manière d'agir dans le monde en fonction de celle-ci (Hviid, 2008, 2016; Markus & Hamedani, 2007; Zittoun, 2015).

Deuxième partie : Ema en séance de logopédie

Rappelons que dans une approche globale du développement du langage, nous considérons qu'au sein de la sphère « thérapie logopédique », l'enfant joue un rôle actif dans ses apprentissages langagiers en s'engageant d'une manière singulière dans les différentes interactions et activités. Pour essayer de comprendre dans quelle mesure Ema a contribué, de manière active, aux buts et objectifs de la prise en charge, nous avons cherché à prendre sa perspective en observant les activités dans lesquelles elle s'est engagée intentionnellement. Pour cela, nous avons choisi comme unité d'analyse les comportements verbaux et non verbaux indiquant son engagement et avons élaboré une grille d'analyse nous permettant d'observer systématiquement les attitudes et les actions d'Ema au sein de la thérapie. Dans cette partie, en prenant la perspective d'Ema, nous chercherons à comprendre comment elle fait l'expérience des séances de logopédie, comment elle s'oriente face à celles-ci et aux attentes qu'elles projettent, et comment, en

fonction de son interprétation, elle participe aux dynamiques thérapeutiques et agit de manière à être active dans son développement. Ceci nous permettra d'apporter une réponse à nos deux questions de recherche. Nous présenterons à la fin de ce chapitre dans quelle mesure Ema a contribué à son propre développement langagier pendant les séances de logopédie qu'elle a suivies ainsi que ce qui a soutenu son rôle actif.

La manière dont nous avons structuré cette partie cherche à refléter, pas à pas, le cheminement qui a amené Ema à développer activement ses capacités langagières et communicationnelles au fil des séances de logopédie. Ce cheminement, nous l'avons appréhendé comme un mouvement développemental orienté vers le *devenir* (Rogoff, 2008). Aussi, la présentation de nos résultats illustre comment Ema *devient* plus indépendante et plus compétente dans la réalisation des activités et dans l'utilisation de structures langagières particulières. Elle illustre également comment elle *devient* capable d'utiliser le langage pour accomplir des actions au cours de la séance et pour donner du sens à ce qu'elle est en train de vivre. Finalement, elle illustre comment ces progrès langagiers permettent à Ema de *devenir* elle-même une personne sachant utiliser le langage, en dedans et en dehors des séances de logopédie.

Donner du sens aux activités et au matériel

Nous avons vu plus haut que les séances de logopédie suivies par Ema étaient organisées par la logopédiste en divers jeux et activités. Ceux-ci sont choisis en fonction des objectifs thérapeutiques qu'ils abordent de manière plus ou moins directe (de Weck, 2003) et possèdent donc aussi des règles et une organisation qui leur est propre (Da Silva Genest, 2017). Lorsqu'une nouvelle activité est introduite, nous avons alors observé qu'Ema cherchait tout d'abord à en comprendre les règles et l'organisation particulière. Nous avons observé qu'elle mettait en place différentes stratégies afin d'en comprendre à la fois le contenu (son but, ce qu'elle va devoir faire) ainsi que la forme (le support, le matériel de l'activité).

Solliciter l'aide de la logopédiste

L'une des stratégies qu'Ema utilise pour comprendre une nouvelle activité est de demander des explications et/ou des clarifications à la logopédiste, sous forme de question. Ceci est illustré dans les deux premiers extraits ci-dessous, qui montrent deux situations différentes dans lesquelles Ema utilise cette même stratégie.

Extrait 1: séance 4, activité 4 (I) – « après fait quoi ? »

L : « alors maintenant j'avais encore prévu un jeu à faire », **Ema prend la boîte de jeu qui est située sur la tablette de fenêtre**, L : « est-ce qu'on fait déjà le jeu et après si tu as envie de faire un beau dessin tu pourras faire un beau dessin », Ema pose la boîte de jeu sur la petite table et s'assied. L : « alors on va faire de la place sur la petite table (déplace une boîte de stylos) est-ce que tu crois qu'on va pouvoir jouer sur la table y'a assez de place », **E : (ouvre la boîte de jeu) « mmh mmh »** : L : sort les plateaux qu'il y a dans la boîte et les dispose devant Ema « alors on va choisir aujourd'hui une grande image il y a la neige y'a le pique-nique, y'a le château, y'a la forêt, y'a la plage et y'a le cirque ... toi tu peux en choisir une », E : « **après fait quoi ?** », L : « et après on devra chercher des choses dans l'image ».

Extrait 2: séance 6, activité 2 – « après on va faire quoi ? »

La logopédiste range sur la tablette de fenêtre le jeu qu'elles viennent de faire, Ema la regarde faire et dit en souriant « moi z'ai vu des cartes ». L : prend un nouveau jeu depuis la tablette « ouh tu as vu des cartes ? », Ema fait oui de la tête, L : « oh est-ce que tu reconnais ce que c'est comme animal ? on reconnaît pas bien », E : « ze reconnais pas bien », L : « tu reconnais pas bien on va regarder dedans (ouvre la boîte et sort les cartes) ouais peut-être que lui tu le reconnais ? », Ema fait oui de la tête, L : « ouais c'est quoi comme animal ? », E : « un chien », L : « bravo Ema un chien... c'est un jeu avec tout plein de chiens (pose les cartes sur la table) et y'a des tout petits chiens et y'a des très grands chiens ». Ema regarde les cartes. L : « alors on va prendre chacune des cartes » et mélange les cartes.

E : « **après on va faire quoi ?** », L : « oh après je vais te montrer on va devoir regarder qui c'est qui a le plus grand chien ».

Dans les extraits 1 et 2 Ema est interpellée par le nouveau matériel qui lui est présenté (extrait 2 : moi z'ai vu des cartes) et cherche à découvrir ce qu'il contient (extrait 1 : ouvrir la boîte). Dans les deux exemples, après que la logopédiste ait amené des précisions sur ce matériel (extrait 1 : les différentes images à thème ; extrait 2 : les cartes avec des chiens), Ema pose une question à la logopédiste (extrait 1 : « après fait quoi ? ; extrait 2 : après on va faire quoi ?), exprimant ainsi son souhait d'en apprendre plus sur le but de l'activité.

En interrogeant la logopédiste sur l'activité en cours, Ema considère qu'il lui manque des connaissances, en même temps qu'elle considère que la logopédiste possède ces connaissances qu'elle recherche, et donc qu'elle peut l'aider à mieux comprendre le jeu. Ainsi, ces deux extraits montrent que le comportement d'Ema dans ces situations sociales qu'elle est en train de vivre répond à des attentes spécifiques par rapport à ces situations. En effet, comme cela est attendu d'elle dans le cadre thérapeutique, elle s'ouvre à de nouveaux apprentissages (Rogoff, 1993, 2008), en même temps qu'elle montre avoir compris la relation particulière qui la relie à la logopédiste : une relation asymétrique au niveau des connaissances et des compétences, dans laquelle la logopédiste est experte de la situation qu'elle guide et délimite en proposant des activités qu'elle connaît, alors qu'Ema, qui est encore novice, peut se laisser guider dans la découverte de ces activités (ARLD, 2006b; ARLD, 2017; CLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003; Gilliéron, 1992; Perret-Clermont, 1992). En tant qu'experte, la logopédiste est alors une ressource sur laquelle Ema peut s'appuyer pour élargir ses connaissances (Hudelot & Vasseur, 1997, cités par de Weck, 1998, p. 14).

Utiliser des ressources personnelles

Dans la situation thérapeutique, Ema envisage donc une asymétrie des connaissances entre elle et la logopédiste, et considère qu'elle peut s'appuyer sur les connaissances plus vastes de cette dernière pour développer les siennes, plus restreintes. L'extrait 3 montre cependant que cette relation particulière n'est pas envisagée par Ema comme une situation de dépendance, mais qu'elle est aussi en mesure de puiser dans ses ressources personnelles pour essayer d'apprendre quelque chose des situations nouvelles.

Extrait 3: séance 7, activité 3 (I) – « ah z'ai compris ! »

La logopédiste dit qu'elle a encore préparé deux jeux pour aujourd'hui, un puzzle et un autre et propose à Ema de commencer par le puzzle. En prenant la boîte de l'autre jeu (le loto), E : « non ça », L : « d'accord ça me va aussi » et prend la boîte. Pendant qu'elle l'ouvre pour sortir le matériel, Ema demande « **on fait quoi ?** ». L : « oh on fait quoi ? on va faire le loto ? ... regarde on va prendre les petites cartes (met un tas de petites cartes devant Ema) et les grandes cartes (choisit le plateau des chats et des chiens) ». Ema la regarde faire et dit « **ah z'ai compris** », L : « tu as compris ? » et Ema ratifie. La logopédiste demande à Ema quel plateau de jeu elle veut, Ema prend les chats. La logopédiste prépare les petites cartes, Ema la regarde et demande « **on va faire quoi ?** ». L : « on va chercher tous les chiens et tous les chats » et continue de préparer le matériel. E : « **après on va faire quoi ?** », L : « après on va tirer les cartes ? on va les cacher ? », E : « **mais comment on gagne ?** », L (en retournant toutes les petites cartes) : « regarde on va cacher les cartes, on va les mélanger » et se met à mélanger et Ema mélange également et quand elle a terminé, elle met un petit tas de cartes près de la logopédiste et en prend un petit tas près d'elle.

Dans l'extrait 3, Ema exprime le souhait de faire un jeu qu'elle ne connaît pas encore. Alors que la logopédiste prépare le matériel de ce jeu, Ema lui pose à trois reprises une question pour lui demander de l'éclairer sur le but du jeu (on fait quoi, on va faire quoi), ainsi que sur la manière d'atteindre ce but (mais comment on gagne). L'extrait

montre cependant que, bien qu'Ema sollicite l'aide de la logopédiste avec ses questions, elle ne se contente pas d'attendre sa réponse pour essayer de comprendre l'activité. En observant la logopédiste préparer le matériel, elle exprime en effet « ah z'ai compris », montrant qu'elle élabore aussi par elle-même une théorie quant à ce qu'elles vont faire plus tard.

L'extrait 3 montre donc que dans la situation de thérapie, Ema ne se laisse pas uniquement guider par la logopédiste, mais qu'elle y joue aussi un rôle d'agente, d'actrice (Hedegaard, 2012a; Smith et al., 2005). Elle est activement orientée vers le fait de faire de nouveaux apprentissages, que ce soit en exprimant le souhait de s'engager dans des activités qu'elle ne connaît pas encore, de chercher à enrichir ses connaissances en posant des questions à la logopédiste ou en faisant des hypothèses quant aux spécificités d'une certaine activité. En lien avec cet extrait, dans la partie suivante, nous nous intéresserons de plus près à ces hypothèses qu'Ema fait concernant le déroulement d'une activité, afin de relever sur quelles ressources elle est capable de se baser pour les élaborer et agir dans le déroulement du jeu.

Faire des liens entre le nouveau et le connu

Pour élaborer ces hypothèses, nous avons relevé qu'Ema se base sur des connaissances qu'elle a déjà, avec lesquelles elle met en lien les nouvelles situations qu'elle rencontre. Ainsi, elle se réfère au passé pour comprendre le présent (Rogoff, 1993, 2008). Ceci est illustré par l'extrait 4, dans lequel Ema sollicite l'aide de la logopédiste pour comprendre une nouvelle activité (un jeu sur la tablette), tout en ayant déjà fait des hypothèses concernant ce dont il pourrait s'agir et ce, en se basant sur des choses qu'elle a déjà vécues.

Extrait 4: séance 2, activité 4 (I) – « c'est ton natel ? »

La logopédiste se lève et dit qu'elles vont faire un jeu spécial aujourd'hui. Elle va à son bureau et prend l'iPad qui s'y trouve. Elle dit à Ema qu'elles vont jouer avec la tablette. De retour à la petite table, elle demande à Ema si elle a déjà joué avec une tablette, ce à

quoi Ema répond négativement. Ema regarde la tablette en souriant, L : « alors je vais aller chercher un petit jeu ». E : « **les grimaces ?** (en souriant) », L : « non, ce sera pas des grimaces, ce sera des petits dessins ». La logopédiste prend un peu de temps pour installer le jeu. E : en rigolant « **c'est ton natel ?** », L : « c'est comme un natel hein », Ema ratifie. L : « c'est un grand natel hein... et sur ce natel j'ai des petits jeux ». Ema ratifie et sourit.

Dans l'extrait 4, Ema pose deux questions à la logopédiste, concernant le contenu/but et la forme/matériel de l'activité (les grimaces ?; c'est ton natel ?). Ses questions sont formulées comme une demande de confirmation, montrant ainsi qu'elle a déjà élaboré une hypothèse concernant ces deux points. Elle demande si le but sera de faire des grimaces, une activité qu'elles viennent de faire juste avant et lors des séances précédentes (cf. Tableau 1) et si la tablette est son « natel », un objet qu'elle connaît et avec lequel elle établit une ressemblance. Ainsi, pour comprendre cette situation présente, Ema se base sur des choses vues et vécues précédemment en séance de logopédie, mais aussi dans une autre sphère d'expérience (Zittoun, 2007; Zittoun & Gillespie, 2016, cités par Zittoun, 2017b).

L'extrait 5 et l'extrait 6 illustrent ensemble cette capacité à faire des liens entre différentes situations, en montrant comment Ema réutilise une expérience faite lors d'une activité de loto au cours de la première séance filmée pour s'engager, six séances plus tard, dans un échange à propos du matériel d'un jeu de loto également, sur un support différent.

Extrait 5: séance 1, activité 4 (I) – « c'est les mêmes »

La logopédiste dispose deux plateaux de loto devant Ema et dit « on va voir si on sait toujours faire des beaux ch ». Ema regarde les regarder et dit « ch », L : « oh mais oui, trop facile ... alors regarde j'ai deux cartes avec plein de mots tu vas pouvoir en choisir une ». Ema prend un des deux plateaux et regarde la logopédiste avec un sourire. L : « celle-là pour toi ? alors du coup celle-là elle est pour moi ». Ema regarde son plateau, celui de la logopédiste et dit « **c'est la même** ».

L : « c'est les mêmes ? », Ema regarde les plateaux et dit « nooon », L : « nooon ». **Ema désigne le chat et le chien sur les deux plateaux et fait remarquer qu'ils ne sont pas aux mêmes endroits. La logopédiste reprend « mais oui le chat il est là et pis le chien il est là ». Elle demande à Ema si elle a le château et si elle-même a la chenille, ce à quoi Ema répond deux fois « non ». La logopédiste conclut en disant « des fois y'a les mêmes des fois y'a des autres ».**

Dans l'extrait 5, après que la logopédiste ait réparti le matériel de l'activité (deux plateaux de jeu différents avec des dessins de mots commençant par /ch/), Ema observe ce matériel puis partage ses observations avec la logopédiste en disant « c'est les mêmes », observations que la logopédiste reprend, ce qui donne lieu à une séquence de négociation lors de laquelle les deux partenaires comparent les plateaux pour arriver à la conclusion qu'ils sont presque, mais pas totalement pareils. Cet extrait montre que lors de la présentation de cette activité, Ema s'est intéressée au matériel du jeu et qu'elle a cherché, en l'observant attentivement, à s'en créer une représentation précise. Partager ses observations avec la logopédiste a alors déclenché l'opportunité de développer une représentation correcte du matériel ludique présenté, en collaboration avec la logopédiste. L'extrait 6 montre que quelques séances plus tard, Ema reprend ce même schéma de manière indépendante (observer, comparer, partager ses observations avec la logopédiste) pour préciser sa représentation du matériel d'un autre jeu de loto

Extrait 6: séance 7, activité 3 (II) – « toi tu as tout bien observé »

Ema regarde la planche de la logopédiste, puis sa planche, montre un dessin sur sa planche et dit « là il mange » puis montre un dessin sur la planche de la logopédiste et dit « pis là il mange aussi ». L : « eh oui », E (en montrant d'autres dessins sur les planches): « pis là regarde...pis lui il dessine », L : « eh ouais », E (en montrant d'autres dessins encore) : « et pis lui il zoue et pis lui aussi (...) et pis lui il dort et pis lui aussi et pis lui

il se cache et pis lui aussi », L : « oui c'est juste », E : « et pis lui il met les bottes et pis lui il met la veste », L : « hh ils s'habillent les deux aussi ? » et Ema fait oui de la tête en souriant. L : « mais alors ils font presque tout la même chose » Ema ratifie. L : « ça se ressemble hein », Ema ratifie, L : « toi tu as tout bien observé ».

Dans l'extrait 6, alors que le jeu a déjà commencé, Ema observe les plateaux de jeu, les compare et commente ses observations (ex. là il mange pis là il mange aussi, pis lui il zoue et pis lui aussi, ...) – observations que la logopédiste valorise et auxquelles elle donne des feedbacks positifs (oui c'est juste).

Les extraits 4, 5 et 6 ci-dessus montrent donc comment Ema fait des liens entre différentes situations et réutilise une expérience vécue dans le passé, pour comprendre l'expérience qu'elle est en train de vivre dans le présent (Rogoff, 1993, 2008). L'extrait 7 montre que cette capacité à faire des liens entre passé et présent donne à Ema la possibilité de donner du sens à la situation immédiate et d'agir dans cette situation en s'orientant vers des buts futurs (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Rogoff, 1993, 2008; Valsiner & Rosa, 2007).

Extrait 7: séance 2, activité 5 – « on regarde ? ... ça c'est quoi ? »

La logopédiste propose à Ema d'aller choisir un jeu. Ema se dirige vers la salle et dit « **ze prend la camapêche** », L : « **avec la canne à pêche encore ou un autre ?** », E : « **ou un autre** », L : « **c'est égal ?** », Ema ratifie, L : « on va aller regarder ensemble ». Elles vont dans la salle de jeu, arrivées sur place, la logopédiste dit « alors on va regarder » et Ema regarde les différents jeux. L : « qu'est-ce que tu as envie aujourd'hui ? », Ema continue de regarder, puis au bout d'un moment prend une boîte en souriant. L : « **oh avec des petits poissons** », E : ratifie. « **alors d'accord on peut prendre celui des petits poissons aujourd'hui... est-ce que tu crois qu'il y aura aussi une canne à pêche ?** », E : « **nooon** », L : « non pas dans celui-là hein... on va regarder comment on joue ? ». Ema ouvre la boîte et dit « **on regarde ?** », L : « oui tu peux regarder dedans s'il te plait ». Ema s'assied par terre, ouvre la boîte et sort le matériel. L : « mmh y a pas la canne à pêche mais qu'est-ce qu'il y a dans ce jeu ? », E : « des poissons », L : « des poissons », E : sort un pion et

demande « **ça c'est quoi ?** », L : « qu'est-ce que c'est ça ? (prend la boîte et la montre à Ema) regarde Ema, est-ce que c'est le pêcheur ? », Ema fait oui de la tête, L : « oui », **E** : « **mais il a oublié** », **L** : « **qu'est-ce qu'il a oublié ?** », **E** : « **la camapai** », L : « la canne à pêche ils ont oublié ouais dans ce jeu-là y a pas de canne à pêche ».

Dans l'extrait 7, Ema a la possibilité de choisir un jeu et exprime son projet de prendre un jeu de pêche (ze prend la camapêche), effectué lors de la séance précédente (séance 1, activité 5, cf. Tableau 1). Dans la salle de jeu, elle choisit pourtant une autre activité, sans canne à pêche mais avec des poissons. Ce jeu, elle cherche ensuite à le découvrir et le comprendre en manipulant et en observant le matériel ainsi qu'en posant une question à la logopédiste (ça c'est quoi). Finalement, constatant qu'il n'y a effectivement pas de canne à pêche dans le jeu, elle met des mots sur ce fait, en exprimant que c'est parce que le pêcheur l'a oubliée. Cet extrait illustre alors bien les aspects temporels présents dans la situation et les actions d'Ema (Rogoff, 1993, 2008). Elle met en lien la situation présente avec une situation passée et, tout à la fois, utilise ce lien pour envisager comment agir dans la suite de la séance, guider ses choix et donner un sens à ce qu'elle découvre. En relevant les perspectives futures inhérentes à chaque situation, l'extrait introduit aussi le fait que les actions d'Ema sont toujours orientées vers une suite, un but (Davydov, 1983, cité par Hedegaard, Edwards, et al., 2012, p. 37). Dans la partie suivante, nous développerons donc ce dernier point, en essayant de comprendre quelles sont les raisons pour lesquelles Ema cherche, comme nous l'avons présenté ci-dessus, à comprendre si précisément les activités qui lui sont proposées.

Définir son rôle de partenaire de jeu

Dans ce qui précède, nous avons relevé que de manière générale, Ema se définit elle-même en séances de logopédie, comme une patiente novice. Cela l'amène à s'ouvrir à l'acquisition de nouvelles connaissances et à considérer que pour cela, elle peut s'appuyer sur l'expertise de la logopédiste. À un niveau local, nous avons observé

que lorsqu'une nouvelle activité est introduite, Ema cherche à lui donner un sens en comprenant le matériel, le but, ainsi que la manière d'atteindre ce but et d'utiliser ce matériel. En mettant en place différentes stratégies pour acquérir ces connaissances, elle se montre alors active dans son rôle de patiente (Bright et al., 2015; Tetley et al., 2011).

En relevant les aspects temporels inhérents à chaque situation (Rogoff, 1993, 2008), nous avons également remarqué dans les extraits présentés que les actions d'Ema étaient nécessairement orientées vers un but, une perspective future (Davydov, 1983, cité par Hedegaard, Edwards, et al., 2012, p. 37; Hviid & Waag Villadsen, 2018; Rogoff, 1993, 2008; Valsiner & Rosa, 2007). Vers quels buts sont alors dirigées les actions d'Ema ? Pourquoi cherche-t-elle à comprendre les nouvelles activités en posant des questions à la logopédiste et en élaborant des hypothèses personnelles ?

Pour le comprendre, nous devons revenir un instant sur ce que signifie le fait de prendre part à une nouvelle activité. Selon Rogoff (1993, 2008), cela implique de développer des compétences et des connaissances spécifiques à cette activité, permettant une participation appropriée à celle-ci. Ces connaissances et compétences sont issues des significations partagées à propos de l'activité et définissent le rôle et les comportements à adopter pour chacun des participants (Brossard, 2001; Colliver & Fleeer, 2016; Rogoff, 1993, 2008). Une activité, un jeu de logopédie, peut alors être envisagé comme un élément culturel (Zittoun, 2006) et donc, lorsqu'Ema se trouve face à ce jeu, elle se trouve aussi face à toutes les significations que celui-ci contient (ex. le but, le matériel, les règles, etc.) (Peirce, 1974, cité par Zittoun, 2017b, p. 6). En cherchant activement à donner un sens aux nouvelles activités qu'elle rencontre (Rogoff, 1993, 2008; Zittoun, 2017b), Ema dégage alors les significations devant être partagées par elle et la logopédiste pour pouvoir mener à bien cette activité de manière collaborative. Selon le modèle du prisme sémiotique (Zittoun, 2006, 2008, 2014, 2017b), cela correspond à l'élaboration d'une première relation avec l'objet

culturel, à savoir la définition de son sens conventionnel (l'axe *autre – objet*).

Ainsi, en cherchant à comprendre le sens conventionnel des activités, nous pouvons dire qu'Ema s'oriente vers la compréhension des attentes et demandes liées à son rôle dans cette activité particulière (Brossard, 2001; Colliver & Fleer, 2016; Da Silva Genest, 2017; Rogoff, 1993, 2008). Cela se rapporte également à la définition de sa zone proximale de développement objective (Chaiklin, 2003). Définir les significations partagées par rapport à cette activité permet d'élaborer une base de connaissances communes entre elle et la logopédiste par rapport à ce qu'elles réaliseront ensemble par la suite. Plus spécifiquement au cadre thérapeutique, cela se réfère à l'instauration d'une alliance thérapeutique (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006) particulière à une activité ; Ema et la logopédiste se mettent d'accord sur les buts et les moyens de celle-ci (Bioy & Bachelart, 2010; Gaston, 1990) ainsi que sur ce que devra être fait par chacune pour atteindre ces buts (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Zittoun, 2009).

Pour s'engager dans les activités

Ainsi, si Ema cherche à comprendre les nouvelles activités qui lui sont proposées, c'est pour définir son rôle à jouer dans ces activités en fonction des attentes qu'elles projettent. Pour illustrer cette analyse, nous présentons deux extraits qui montrent qu'Ema s'oriente vers la compréhension d'un jeu qui lui est proposé et que cela lui permet, lorsqu'elle pense en avoir compris le but et la manière d'atteindre ce but, de se lancer dans la réalisation de celui-ci.

Extrait 8: séance 3, activité 3 (I) – « pourquoi ? »

L : présente un plateau de jeu en disant « aujourd'hui on va faire un jeu avec un petit », E : « escargot », L : « escargot exactement... est-ce que tu le trouves joli cet escargot ? ». Ema acquiesce. L : « oui alors moi je propose qu'on le rende encore plus joli en lui mettant des petites couleurs dans sa coquille » et place des jetons sur le plateau. **Ema sourit, se lève, prend une poignée de jetons dans la boîte et**

alors que la logopédiste dit « mais attention on va pas les mettre n'importe comment », elle dispose les jetons sur le plateau. L : « tu peux déjà essayer comme ça » et Ema dispose plusieurs jetons sur la coquille avant de se rasseoir. L : « comme ça il serait plus joli ? », E : hoche de la tête pour dire oui. La logopédiste enlève les jetons, les met de côté et dit « on va les mettre d'une manière un peu bizarre on va pas les prendre avec nos mains mais par contre on va prendre une paille », E : « **pourquoi ?** » en souriant, L : « aha je vais te montrer » et demande à Ema si elle veut la paille orange ou la paille rouge. Ema prend la paille rouge. L : « on va essayer de prendre la paille et puis de coller le petit rond dans la paille regarde si je fais (lui fait une démonstration en aspirant le jeton qui se trouve devant elle et en le déplaçant sur l'escargot) et je peux le mettre sur l'escargot ». Ema prend un jeton, L : est-ce que tu veux essayer ? », **Ema prend la paille dans sa bouche essaie d'aspirer le jeton.**

Dans l'extrait 8, la logopédiste introduit l'activité en donnant directement des explications sur sa forme (le plateau de jeu escargot) et son contenu (le but est de le rendre plus joli en mettant des jetons sur sa coquille). Suite à cette démonstration, Ema se met à la tâche en mettant, avec sa main, des jetons sur le dessin de l'escargot pour le rendre « plus joli ». En agissant de la sorte, elle s'oriente vers l'accomplissement du but de l'activité, en pensant avoir toutes les informations nécessaires à cet effet. Lorsque la logopédiste intervient pour lui dire que ce n'est pas exactement la manière dont elle voulait faire l'exercice, la représentation qu'Ema s'était construite de l'activité se voit cependant modifiée et c'est pourquoi elle lui demande des clarifications (pourquoi), suggérant ainsi qu'elle recherche à corriger sa représentation. Après que la logopédiste ait précisé les règles du jeu, Ema initie une nouvelle action, rectifiée, ayant pour but d'effectuer l'exercice de la manière attendue par la logopédiste (prendre la paille pour aspirer un jeton). Ainsi, cet extrait montre qu'Ema oriente ses actions vers l'accomplissement du but de l'activité, en fonction de ce que lui demande la logopédiste.

Finalement, l'extrait 9 illustre, en même temps qu'il résume, ce que nous venons de présenter dans toute cette première partie. L'extrait montre en effet comment Ema s'oriente vers la compréhension d'une

nouvelle activité en posant une question à la logopédiste, en même temps qu'elle fait une hypothèse personnelle par rapport à comment atteindre le but de l'activité. Cela lui permet ensuite d'initier une action répondant à ce qui était attendu d'elle dans cette activité spécifique.

Extrait 9: séance 4, activité 1 (I) – « mais alors tu savais déjà comment faire des bulles ! »

Ema et la logopédiste entrent dans le bureau, Ema va s'asseoir à la petite table. L : la rejoint « alors tu sais quoi en fait je crois qu'on va même commencer par aller à la cuisine ... on va aller chercher des verres et des pailles ». Ema se lève. L : « on va faire des bulles dans un verre aujourd'hui ». Toutes deux se dirigent vers la porte. L : « et on va aller à la cuisine est-ce que tu sais où elle est la cuisine ici ? », E : « oui » et se dirige dans la cuisine. L : « ouiii bravo mademoiselle, tu as trouvé ». L : va au lavabo, Ema la suit, L : « alors ce qu'on va faire c'est qu'on va prendre un verre pour Ema et un grand verre pour moi (prend deux verres) et on va pouvoir y mettre de l'eau (remplit les verres). E : « **comment on fait des bulles ?** », L : « je comprends pas ce que tu dis », E : « comment on fait des bulles ? », L : « comment on fait des bulles ? mmh je vais te montrer... est-ce que toi tu arrives à porter ton verre ? », Ema prend le verre. L : « alors on va aller faire des bulles dans le bureau tu vas voir ». Elles se dirigent en direction du bureau. L : est-ce que tu arrives à le porter comme il faut ? », E : « oui ». Arrivées dans le bureau, la logopédiste dit à Ema qu'elle peut poser le verre sur la table, ce qu'elle fait, puis elles vont encore chercher des pailles. Ne trouvant plus qu'une paille elle dit « plus qu'une paille pour Ema... c'est pas grave... c'est toi qui vas faire l'exercice ». Toutes les deux retournent s'asseoir à la petite table, Ema met sa paille dans son verre, L : « **ouais on va mettre la paille dans le verre** ». **Ema fait des bulles. L : oh ben », Ema rigole, L : « mais alors tu sais comment on fait des bulles toi ? »**, Ema acquiesce puis se remet à faire des bulles. L : « ouiiiiiii bravo mademoiselle », Ema sourit et s'assied, L : « mais alors toi tu savais déjà comment faire des bulles ».

Dans l'extrait 9, la logopédiste présente à Ema le jeu qu'elles vont faire en lui donnant des informations sur le matériel qu'elles doivent utiliser (des verres et des pailles), le but de l'activité (faire des bulles

dans un verre) et en commençant à expliquer par quels moyens elles vont atteindre ce but (prendre chacune un verre, mettre de l'eau dans ces verres). A nouveau, comme dans les extraits présentés précédemment, Ema pose alors une question, afin de comprendre plus précisément comment atteindre ce but (comment on fait des bulles), montrant ainsi qu'elle s'oriente vers la compréhension de son rôle dans cette activité. Cependant, avant même que la logopédiste n'ait eu le temps de débiter sa démonstration, Ema se met à faire des bulles. Le fait qu'elle initie cette action suggère alors qu'à partir des informations qu'elle possède déjà sur l'activité, elle a fait une hypothèse quant à la manière de faire des bulles, peut-être en se basant sur une expérience antérieure de « faire des bulles » et qu'à partir de cette hypothèse, elle a agi de manière à atteindre ce qui a été exprimé comme étant le but de l'activité. A la fin de l'extrait, en félicitant Ema (bravo), la logopédiste valide cette hypothèse et fait savoir à Ema qu'elle a bien compris et bien rempli son rôle.

Pour résumer cette première partie des analyses, les différents extraits présentés nous ont permis de montrer que lorsqu'une nouvelle activité est introduite, Ema se positionne localement comme novice, aidée, apprenante (Bruner, 2012; Gilliéron, 1992; Rogoff, 1993, 2008) et s'oriente vers le fait de donner un sens aux activités qu'elle rencontre, en dégagant des significations partagées par elle et la logopédiste à propos de son matériel, de son but et de la manière à atteindre ce but. De la sorte, elle cherche et peut définir le rôle spécifique qu'elle aura à jouer dans le déroulement d'un jeu en particulier (Brossard, 2001; Colliver & Fleeer, 2016; Rogoff, 1993, 2008), tout en donnant une signification au matériel de l'activité (Bang, 2008; Moro & Rodriguez, 1989), affinant ainsi sa compréhension des moyens et contraintes de celui-ci. Pour cela, elle met en place différentes stratégies : soit elle sollicite les connaissances de la logopédiste par des questions et/ou, quand elle en a les moyens, parce que la situation présente fait résonner en elle d'autres situations vécues, elle peut s'appuyer sur ses connaissances pour faire des hypothèses personnelles. En somme, cela permet à Ema de donner du sens aux nouvelles situations qu'elle rencontre (e.g. Hviid & Waag Villadsen, 2018; Rogoff, 1993,

2008; Zittoun, 2006) afin de savoir comment agir dans ces situations. (González Rey, 2009b, 2012; Valsiner, 1997; Leontiev, 1996, cité par Zittoun, 2017b).

Travailler pour atteindre les objectifs thérapeutiques

Partant du fait qu'Ema se définit dans un rôle de patiente/apprenante/novice qui cherche à participer de manière appropriée aux activités proposées, nous allons à présent voir comment, au fil de ces activités, Ema remplit ce rôle et agit de manière à répondre aux demandes et attentes que les différentes activités projettent (Colliver & Flee, 2016; Hedegaard, 2008, 2012a; Hedegaard, Aronson, et al., 2012). Les extraits suivants illustrent en effet qu'Ema s'implique dans les jeux proposés et travaille de manière à atteindre les objectifs fixés (Bioy & Bachelart, 2010, p. 320; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Gaston, 1990; Sutherland, 2018). Elle le fait dans le but de développer un rôle de partenaire de jeu et d'interlocutrice compétente, capable de prendre un rôle de plus en plus indépendant et actif dans le déroulement des jeux (Bruner, 2012).

Répondre à l'étayage de la logopédiste

Nous avons vu plus haut que lorsqu'une activité est introduite par la logopédiste, Ema cherche à en comprendre le but ainsi que la manière d'atteindre ce but. Ces informations ne suffisent toutefois pas toujours à ce qu'Ema puisse, dès le début, se lancer de manière indépendante dans la réalisation de l'activité. Au départ, elle a encore besoin d'être guidée dans la réalisation de ses étapes particulières. Les extraits 10 et 11 montrent comment, grâce à l'étayage de la logopédiste, Ema peut apprendre à suivre et réaliser les phases successives d'un jeu pour participer correctement.

Extrait 10: séance 3, activité 3 (II) – « comme si on voulait boire »

Ema prend un jeton, L : **est-ce que tu veux essayer ?** », Ema prend la paille dans sa bouche essaie d'aspirer le jeton. L : **« oui c'est presque ça on va essayer comme si on voulait boire (aspire de l'air à travers sa paille) essaie de faire comme quand tu bois »**. Ema la regarde et réessaie. L : « oui encore », Ema continue, L : « oh presque (prend la paille dans sa bouche) et pis après on arrête de respirer regarde (refait une démonstration) olalala ça c'est dur (en posant le jeton sur le plateau) essaie encore une fois c'est bien ». Ema essaie d'aspirer le jeton. L : **« oui c'est bien », puis met sa main devant elle et aspire sa paume avec sa paille, d'abord dans un rythme rapide, puis dans un rythme lent. Ema la regarde, met sa main devant elle et aspire sa paume avec sa paille, d'abord dans un rythme rapide, puis dans un rythme lent.** L : **« ouais c'est très bien »**. Ema rigole. L : **« alors on essaie encore une dernière fois on va voir si on arrive si on n'arrive pas c'est pas grave hhhh pis on prend grand notre souffle hhh » (aspire le jeton pour le poser sur le plateau) et on arrête de respirer quand on a aspiré le petit pion »**. Ema prend un jeton, le place devant elle, prend grand sa respiration, L : « comme si tu voulais boire », E : essaie d'aspirer le jeton. L : « ah presque il est presque venu c'est bien ». Ema sourit. L : « comment tu fais pour boire dans la paille toi ? ». Ema prend sa paille, aspire de l'air à travers sa paille puis met sa main devant. L : s'exclame « oui oui ça c'est juste ». Ema sourit. L : **« ça c'est super encore une fois ? »**, **prend grand sa respiration, aspire de l'air, puis relâche sa respiration en faisant « hhh »**. Ema qui l'a regardée, **aspire de l'air à travers sa paille puis relâche sa respiration en faisant « hhh » et un mouvement du corps vers le bas.** L : « ah ouais ça fait du bien encore une fois ? ». Ema aspire la paume de sa main, relâche sa respiration « hh », L. « comme si t'allais boire », E : aspire l'air puis relâche sa respiration « hhh », L : « oh ouiiii alors maintenant on peut essayer la même chose encore une fois avec le petit pion ... comme si on allait boire le petit pion (aspire et déplace le pion) et on lâche », Ema rigole et essaie. L : « super c'est déjà très bien ».

(Comme la logopédiste constate que l'exercice est difficile pour Ema, elle lui propose de décorer l'escargot en soufflant les jetons sur le plateau avec la paille)

L : prend sa paille « on essaie juste encore une dernière fois de les attraper tu te souviens (aspire un jeton et le met dans la boîte) hop ». Ema regarde la logopédiste. **L : lui donne une paille « tu essaies une dernière fois ? ». Ema prend la paille, essaie d'aspirer un jeton. L : « ouais c'est bien, c'est très bien mademoiselle, encore une fois ». Ema essaie encore, L : « essaie de soulever », Ema essaie. L : « oui bravo, tu as bien essayé ».**

Dans l'extrait 10, après qu'elle en ait fait une démonstration, la logopédiste demande à Ema si elle veut essayer de faire l'exercice d'aspirer un jeton avec une paille. En réponse à cette question, Ema se lance dans la tâche pour laquelle elle rencontre toutefois des difficultés. Pour l'aider, la logopédiste lui donne alors différents conseils et astuces (essayer de faire comme quand elle boit, aspirer sa paume de main pour sentir, prendre son souffle puis arrêter de respirer) et l'encourage dans ses essais (c'est très bien, c'est super, oui encore), l'amenant ainsi à essayer par différents moyens et à différentes reprises d'aspirer ce jeton. L'extrait montre que c'est effectivement ce que fait Ema, car elle répond aux sollicitations de la logopédiste et par ses actions répétées, cherche à réussir à soulever un jeton en l'aspirant avec sa paille. Dans ce but, elle répond aux requêtes de la logopédiste, réessaie quand elle le lui demande, imite son modèle (ex. aspirer sa paume de main, prendre grand puis relâcher sa respiration), tout en persévérant dans tous ses essais.

¹⁹ Les gestes utilisés par la logopédiste pour marquer les phonèmes sont ceux de la méthode Borel-Maisonny. Le geste ci-dessous correspond au phonème /ch/ :

L'extrait 11 montre cette même implication dans les apprentissages liés à une nouvelle activité, mais dans un jeu de loto dont l'objectif est de prononcer correctement les /ch/ et début des mots représentés sur les cartes.

Extrait 11: séance 1, activité 4 (II) – « on essaie de le dire juste »

L : « alors ce qu'on va pouvoir faire mademoiselle c'est que on va pouvoir tirer une petite carte est-ce que tu veux tirer une petite carte ici » en mettant le tas de cartes devant Ema. Ema prend une carte, la pose à côté de l'image correspondante sur son plateau. **L : « oh qu'est-ce que tu as tiré ? », E : « uhm le santeur », L : « ouiii on essaie de le dire juste regarde », Ema lève le regard sur la logopédiste, L : « chhhhanteur » (en pressant ses joues entre le pouce et l'index¹⁹), E : « santeur » en tendant l'index devant sa bouche, L : « presque ouais... encore une fois », Ema lève le regard sur la logopédiste, met son index droit devant sa bouche. La logopédiste dit « chhhhanteur » (accompagné du geste BM). Ema baisse son bras droit, et met son index gauche devant la bouche et dit « santeur ». L : « tu te souviens que la langue elle doit rester sans la bouche ? chhhhhhh ». Ema qui a toujours son index gauche devant la bouche et qui regarde la logopédiste dit « chfff... santeur » et sourit. L : « preeeeeesque chhhhanteur il est difficile celui-là ».**

Dans l'extrait 11, la logopédiste introduit la première action à effectuer (tirer une carte), ce que fait Ema. La logopédiste lui demande alors ce qu'elle a tiré, ce à quoi Ema répond « le santeur », production que la logopédiste reprend en lui demandant



Image 1: <http://1.bp.blogspot.com/-TRtuZYpRCqU/ToxcUH7IVkI/AAAAAAAAAUy/kpMkdMohp-g/s1600/tableau+gestes+bm.jpg>

explicitement d'essayer de prononcer le /ch/ juste et en lui donnant des astuces à cet effet (accompagner la production par un geste, garder sa langue dans la bouche). Comme dans l'extrait 10, Ema répond aux requêtes de la logopédiste et reprend à sa manière les astuces proposées (reproduit le geste différemment) et essaie à plusieurs reprises d'atteindre l'objectif (répète les mots, essaie différentes variantes du geste).

Les extraits 10 et 11 montrent donc comment, après avoir compris le but d'une activité et les attentes de la logopédiste, Ema s'engage intentionnellement dans son rôle de partenaire de jeu et de patiente, en travaillant et en faisant des efforts pour atteindre l'objectif de l'activité (Bioy & Bachelart, 2010, p. 320; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Gaston, 1990; Kortte et al., 2007; Sutherland, 2018). Ema joue donc un rôle actif fondamental dans ses apprentissages liés à ces activités puisqu'elle met en place ses propres efforts de participation pour essayer d'accomplir le but de l'activité (Rogoff, 1993, 2008). Comme souligné dans la théorie de Rogoff (1993, 2008), les deux extraits montrent aussi que cette participation active est soutenue par les interventions de la logopédiste qui guide Ema dans ses actions et l'aide à développer sa compréhension du déroulement de l'activité. Cette forme de médiation sociale, elle l'effectue à travers son étayage (Bruner, 2012; Kozulin, 2003). En utilisant différentes stratégies telles que des requêtes et des questions (e.g. Da Silva, 2010; Gaillard, 1998; Galli Cornali, 1998; Rodi, 2011; Vinter & Bried, 1998), mais aussi en montrant une attitude positive face aux efforts et aux progrès d'Ema (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; CPLOL, 1997; Gaston, 1990), la logopédiste lui fournit en effet des ressources sur lesquelles Ema peut s'appuyer pour construire ses propres interventions et participer au déroulement de l'activité (Hudelot & Vasseur, 1997, cités par de Weck, 1998, p. 14; Gaillard, 1998).

Dans la partie précédente, nous nous sommes demandé pourquoi Ema cherchait à comprendre les activités qui sont présentées et avons relevé que c'était pour savoir comment agir lors de ces activités. Dans cette partie, nous avons souligné qu'elle agissait alors

de manière à atteindre les buts et objectifs de l'activité, ce qui montre qu'elle s'engage dans le processus thérapeutique et dans son rôle de patiente en répondant aux attentes liées à son rôle dans ce contexte. Pour agir de la sorte, elle se base sur le sens conventionnel qu'elle a attribué aux jeux (Zittoun, 2006, 2008, 2014, 2017b), sur la définition de sa ZPDo (Chaiklin, 2003). Selon le modèle du prisme sémiotique (Zittoun, 2006, 2008, 2014, 2017b), ce sens conventionnel ne suffit toutefois pas, puisque chaque personne développe une double relation aux éléments culturels : un sens conventionnel et un sens personnel. Alors que nous avons présenté dans la partie précédente que le sens conventionnel attribué par Ema aux activités l'amène à définir les attentes liées à son rôle dans la thérapie et les activités, et sachant que les significations sociales sont aussi toujours traitées et interprétées de manière singulière par les personnes (González Rey, 2009a; Hviid, 2008; Zittoun, 2017b), nous nous demandons alors quel est, dans ce cas, le sens personnel qu'Ema attribue au fait de participer aux activités proposées par la logopédiste et quelles sont les raisons et les intentions qui la poussent à agir de manière à répondre aux attentes conventionnelles projetées par ces activités. Cette question, nous allons la développer dans la partie suivante.

S'orienter vers le fait d'être compétente

Premièrement, rappelons quelques éléments théoriques. Le sens subjectif/personnel constitue la base sur laquelle se fondent les motivations et les actions des individus (González Rey, 2009b, 2012; Hedegaard, 2008, 2012a; Leontiev, 1996, cité par Zittoun, 2017b). En observant ces actions et motivations intentionnelles, il est donc possible de révéler cette base et de comprendre quel est le sens personnel attribué à une certaine façon d'agir (Downer et al., 2010; Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hviid, 2008, 2016; Raspa et al., 2001; Vitiello et al., 2012). Si Ema se base sur un sens conventionnel, sa ZPDo, pour savoir comment agir dans les activités de manière appropriée, cela ne nous dit rien sur *pourquoi*, ni à partir de quelles motivations personnelles elle cherche à agir d'une telle manière dans les activités. Ce que nous cherchons alors à comprendre, c'est

comment elle s'oriente personnellement face à cette ZPDo afin de définir sa ZPDs (Chaiklin, 2003). Pour cela, nous devons nous demander quelle résonnance affective le fait de répondre aux attentes a pour Ema (Zittoun, 2006), qu'est-ce que cela lui apporte à un niveau personnel, subjectif (Vygotsky, 1987, cité par González Rey, 2009a, p. 67; Hviid, 2008; Zittoun, 2017b). L'analyse des extraits 12 et 13 permet de comprendre pourquoi, en fonction des demandes qu'elle a identifiées, Ema effectue ces activités pour elle-même.

Extrait 12 : séance 1, activité 4 (II) – « oh mais alors on sait plus dire les ch ? »

La logopédiste verse le contenu d'une boîte de petits cailloux sur la table, dit « on va pouvoir prendre des petites pierres et si on a le chanteur on peut le cacher » et demande à Ema si elle a le chanteur à cacher. Ema fait oui de la tête et montre le chanteur sur son plateau, se lève et regarde les petites pierres. La logopédiste lui demande laquelle elle veut prendre. Ema manipule les petits cailloux, prend la boîte dans les mains, dit « celle-ci » en souriant et la pose sur le chanteur. La logopédiste enlève la boîte et dit « mais noooooon » et Ema sourit. L : « tu veux une bleue, une blanche ou une toute transparente ? ». **Ema prend un caillou bleu clair qu'elle pose sur le chanteur en disant « sur le santeur ». L : « sur le... chhhhchanteur.... On essaie une dernière fois » et Ema détourne la tête en faisant non. La logopédiste dit « regarde... regarde... » mais Ema continue de faire non et la logopédiste dit « chanteuuuur ». Elles disposent correctement la carte et la petite pierre sur le plateau et la logopédiste poursuit « est-ce que tu prends une nouvelle carte ? ». Ema prend une carte, la regarde. L : « qu'est-ce que c'est cette fois », E : « santeur ». La logopédiste désigne la carte qu'Ema a dans les mains et demande « non ici c'est quoi ? », E : « du feu », L : « le feu ? regarde-moi », Ema la regarde, L : « la chhhheminée », en faisant le geste BM. Ema regarde sa carte et dit « la seminée ». L : « oh mais alors ! on sait plus dire les**

ch ? ... cheminée », E : « cheminée », L : « bravoouou ». Ema sourit.

L'extrait 12 montre que malgré les efforts qu'elle fait pour remplir son rôle de partenaire de jeu, répondre aux attentes et essayer d'atteindre les objectifs de l'activité (cf. extrait 11), Ema rencontre des difficultés à prononcer le /ch/ correctement (santeur, seminée). Au bout d'un moment, elle refuse alors de répéter encore une fois le mot « chanteur » suite à une demande de la logopédiste qui finit par ne pas trop insister. Un peu plus tard dans l'extrait, après qu'elle ait tiré un nouveau mot, Ema substitue à nouveau le /ch/ par un /s/, ce à quoi la logopédiste réagit en lui demandant si elle n'arrive plus à dire les /ch/. Suite à cette question de la logopédiste, Ema finit par prononcer correctement le phonème, en isolé.

L'extrait permet alors de montrer deux choses. Premièrement, il montre qu'Ema est capable de faire ce qui est attendu d'elle dans l'activité, en passant d'un stade initial dans lequel elle n'arrive pas à prononcer le /ch/ à un stade final lors duquel elle réussit à produire correctement le phonème visé. Deuxièmement, l'extrait illustre ce que cela apporte à Ema de réussir à répondre à ces attentes. Ceci est exemplifié à la fin de l'extrait où, en lui demandant « oh mais alors ! on sait plus dire les ch ? », la logopédiste projette sur Ema le fait qu'elle pourrait potentiellement ne pas être capable de remplir son rôle et répondre aux attentes de l'activité. Suite à cette intervention, Ema produit alors correctement le /ch/, ce qui a deux effets : elle remplit l'objectif de l'activité en même temps qu'elle signifie à la logopédiste qu'elle est, à un niveau personnel, capable de remplir cet objectif et de répondre à ces attentes. Ainsi, elle adopte dans l'immédiat un positionnement identitaire qui a un sens pour elle (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011), car il lui permet de se sentir compétente dans le fait de réussir à faire l'exercice et remplir son rôle. Le fait que ce positionnement est une situation agréable à vivre pour elle est marqué par son sourire suite aux félicitations de la logopédiste (bravo). Au regard de cette analyse, nous pouvons alors comprendre le refus d'Ema de répéter un mot pour lequel elle rencontre des difficultés plus tôt dans l'extrait (santeur) comme un

refus de paraître incompétente face aux demandes de la logopédiste et à la capacité à remplir les objectifs de l'activité.

Le fait qu'Éma exprime du plaisir à pouvoir répondre aux demandes et requêtes de la logopédiste, en même temps qu'elle cherche à se positionner comme compétente, est également illustré dans l'extrait 13.

Extrait 13: séance 4, activité 1 (III) – on arrive à faire des petites et des grosses bulles

L : « est-ce qu'on arrive à faire des toutes petites bulles ? ... essaie des toutes petites », E : souffle dans sa paille tout doucement et fait des petites bulles. L : « ouiiiiii », E : regarde la logopédiste avec un grand sourire, L : « encore des petites » et Éma refait des petites bulles. L : « ouiiii et maintenant est-ce qu'on arrive à faire des grosses bulles ? », E : « oui » et fait des grosses bulles dans son verre. L : « ouiiii », Éma sourit, L : « bravo mademoiselle. Éma sourit et dit « quand on boit on fait comme ça » et boit à la paille dans son verre. L : « oh et là qu'est-ce que tu as fait ? », Éma sourit et regarde la logopédiste. L : « tu as bu ? », Éma fait oui de la tête en souriant, L : « tu as bu l'eau ouais... tu as le droit de boire l'eau ».

Dans l'extrait 13, Éma répond avec succès aux requêtes de la logopédiste en faisant des grosses et des petites bulles, ce que la logopédiste identifie et valorise en la félicitant (ouiiii, bravo). Éma se montre alors capable de remplir l'objectif de l'activité et manifeste son plaisir avec des sourires qu'elle partage en regardant la logopédiste. Juste après avoir réussi à faire des bulles, elle initie une nouvelle action (boire) et verbalise le fait qu'elle sait comment faire pour boire (quand on boit on fait comme ça). Elle montre ainsi à la logopédiste que non seulement, elle sait faire des bulles, mais qu'elle sait aussi boire dans un verre, se positionnant alors verbalement de manière à élargir son domaine de compétences aux yeux de la logopédiste.

Les extraits 12 et 13 montrent donc qu'en se comportant de manière à répondre aux attentes, Éma cherche à vivre une situation qui lui apporte une satisfaction personnelle, à savoir le fait d'être capable

de répondre à ces attentes, de paraître et se sentir compétente. Nous verrons dans la suite de la présentation des résultats que ce sens personnel qu'Éma attribue au fait de faire les activités est toujours présent dans ses actions, en définissant les buts futurs vers lesquels elle s'oriente (Lübcke, 1999, cité par Hviid, 2008, p. 184; Hviid & Waag Villadsen, 2018; Rogoff, 1993, 2008; Valsiner & Rosa, 2007) et en motivant ainsi son engagement dans les activités (González Rey, 2009b; Schwob, 2018; Vianin, 2014).

Prendre de l'indépendance

Dans la partie précédente, nous avons vu qu'une fois qu'elle en avait compris les buts, Éma s'engageait dans une nouvelle activité et qu'en réponse à des stratégies d'étalement de la logopédiste, elle déployait des actions lui permettant d'atteindre les buts visés. Dans cette partie, nous verrons qu'à partir de cet engagement et de sa participation aux activités, elle pourra alors acquérir de nouvelles compétences lui permettant de prendre un rôle de plus en plus actif, autonome et important dans le déroulement du jeu et de l'interaction (Bruner, 2012; Rogoff, 1993, 2008).

Prendre des initiatives contribuant au déroulement de l'activité

Premièrement, grâce aux interventions étayantes de la logopédiste présentées ci-dessus, Éma a pu comprendre par quels moyens précis elle pouvait remplir correctement son rôle de « partenaire de jeu » dans une activité particulière. L'extrait 14 montre comment elle peut, plus tard dans le jeu, s'appuyer sur ces interventions pour initier par elle-même les actions nécessaires au bon déroulement des différentes étapes de l'activité.

Extrait 14: séance 1, activité 4 (III) – « bravo tu l'as bien dit ! »

1. L : « la suivante » en désignant le tas de carte. Éma tire une carte et dit « seni », L : « ah attention », Éma la regarde, L : « chenille » accompagné du geste Borel-Maisonny, E : « chenu ». L : « ouiiiiii la chenille » et Éma pose la carte sur son plateau en souriant. (...)

2. L : en désignant le tas de carte « le prochain... qu'est-ce que tu vas nous tirer ». **Ema tire une carte et dit « sateau »** en souriant. La logopédiste dit « ouuuaiiiis... le... château », accompagné du geste. **Ema la regarde, tend son index à côté de la bouche et dit « chsateau »**. La logopédiste dit « oui presque le chhhhheateau ». Ema sourit, se lève et pose la carte et un caillou sur le plateau de la logopédiste qui la remercie. **Ema se rassied et tire une nouvelle carte, la regarde et dit « schien »**. L : « ouais encore regarde ». **Ema maintient son regard sur le plateau, met son index devant la bouche et dit « CHun »**. L : dit « ouiiiiii chien très bien Ema », Ema la regarde en souriant, pose la carte sur son plateau et dit « on l'écrase ». L : « on l'écrase ? regarde-moi aussi j'ai le chien », pose un caillou sur son plateau et dit « hop un petit caillou ».
3. Ema regarde la logopédiste poser un caillou sur le chien de son plateau, prend un caillou, le pose sur son plateau et dit « **on l'écrasche le schien** ». L : « on écrase le ? », Ema regarde et manipule ses cartes, L : « chien ». **E : « puisque u veut manzer la sini »**, L : « qu'est-ce qu'il veut manger le chien là ? », **Ema la regarde, sourit, met son index devant sa bouche et dit « la chenille »**. L : « il veut manger la chenille ? », **E : « mais il peut Pas » en mettant son index sur le côté de sa bouche**. L : « il peut pas ? elle est trop grande aussi pour le chien, ? ». Ema ratifie. L : « ouf ».
4. **Ema tire une carte, la regarde et dit « un sapeau »**. L : « un ch » (en faisant le geste), **E : regarde la logopédiste « un sa- (met son index devant sa bouche) peauuu »**, L : « ouais presque un chhhhheateau ... qui c'est qui a un chapeau ? », E : « c'est toi » et pose la carte et un caillou sur le plateau de la logopédiste et la regarde. L : « toi tu as aussi un chapeau quand il y a du soleil ? », Ema fait non de la tête, L : « ou une casquette ? », E : « une casquette », L : « mmh toi tu as une casquette ». **Ema tire une carte, regarde la carte qu'elle a tiré, presse sur le coin de sa bouche avec son index gauche et dit « seval »**. L : « oh regarde », **Ema la regarde, repose son bras gauche tend son index gauche près de la bouche, dit « chhhhheval » et sourit**. L : « bravo mademoiselle cheval ». La logopédiste met une pierre sur son plateau et dit : « moi je peux mettre une pierre sur le cheval ». Ema la regarde faire puis dit « regarde regarde, là a le cheval et pis

là a le sampignon » en désignant la case en bas tout à droite chez elle et chez la logopédiste. **L : « là le cheval tu as raison et là le... »**, **E : « sampillon »**, **L : « le ch »**, **E : (met l'index devant sa bouche) « champignon »**, L : « bravo chez moi le champignon ». Ema pose la carte du cheval sur le plateau et dit « il est cassé », L : « il est ca- chhhhhé », **E : (regarde la logopédiste et met son index devant la bouche) « il est ca-ssé »**, L : « presque c'est bien tu as bien essayé, ça c'est difficile ». La logopédiste pousse le tas de carte devant Ema et dit « le suivant ». **Ema tire une carte et la pose face visible sur la table. L : « oh ça c'est pour moi, j'aime trop bien ça moi »**. **E : (met son index devant sa bouche) « so-co-lat »**, L : « presque », Ema la regarde et sourit, L : « cho », E : « cho », L : « chocolat », E : « schocolat », L : « oh ouais il est difficile chocolat ». Toutes les deux mettent une pierre sur leur plateau.

5. Ema tire une carte et la met sur son plateau. **L : « qu'est-ce que c'est que ça ? »**, **E : (en mettant son index devant sa bouche) « uhm des nounours qui dort »**. L : « y'a un nounours qui dort ? », E : « deux », L : « il dort dans la cuisine le nounours ? », E : (fait oui de la tête) « mmh mmh », L : « tu crois que c'est la cuisine ça ? ». E : « noooooon », L : « noooooon qu'est-ce que c'est ? », E : « la fsfambre », L : « aaaah la ? », E : (regarde la logopédiste et met son index devant sa bouche) « sambre », puis, **elle presse ses joues entre son index et son pouce et répète « la sambre »**. **L : « non chambre »**, **E : « chambre » en répétant le même geste**. L : « bravo la chambre ». Ema sourit et tire la dernière carte du tas qu'elle pose sur son plateau et ajoute une pierre. L : « qu'est-ce que tu as tiré ? », E : « un chat », L : « bravo tu l'as bien dit hein ! ».

L'extrait 14 montre une évolution au niveau de la prise d'initiatives non verbales et verbales ainsi que des compétences langagières visées dans l'exercice. Ema devient en effet capable d'initier par elle-même son tour de jeu (prendre une carte, paragraphes 1, 2, 4, 5) et/ou les productions langagières attendues à ce moment-là de l'activité (nommer ce qui se trouve sur la carte qu'elle a tirée, paragraphes 1, 2, 4). Ema continue également à faire des efforts pour réussir à dire juste le /ch/, comme montré plus haut. Cependant, elle prend, à ce niveau aussi, plus d'initiatives personnelles, ne s'appuyant plus forcément sur les interventions explicites de la

logopédiste pour utiliser des stratégies afin d'améliorer ses productions verbales. Dans le premier paragraphe, par exemple, elle répète le mot (chenille) accompagné d'un geste et ce, sans répondre à une demande ou une démonstration explicite de la logopédiste qui a juste dit « ah attention ». Il en est de même à d'autres moments du jeu où Ema répète les mots en accompagnant parfois sa production d'un geste, sans demande explicite de la logopédiste. Par exemple dans le paragraphe 2 (répète les mots château et chien, ce dernier accompagné d'un geste), le paragraphe 3 (répète et accompagne le mot chenille d'un geste), le paragraphe 4 (dit et/ou répète les mots chapeau, cheval, champignon, cassé et chocolat accompagné d'un geste) et 5 (répète le mot chambre accompagné d'un geste). Par ailleurs, Ema réutilise non seulement des stratégies introduites par la logopédiste dans l'activité mais initie également, personnellement, une stratégie de segmentation syllabique pour améliorer sa prononciation (paragraphe 4 : sa-peau, ca-ssé, so-co-lat). Ses efforts semblent finalement porter leurs fruits puisque tout à la fin de l'activité, dans le paragraphe 5, Ema réussit pour la première fois à utiliser le geste Borel-Maisonny (BM) dans sa forme conventionnelle (cf. Image 1) et à prononcer correctement et du premier coup le /ch/ dans un mot du jeu (chat). Ainsi, elle est devenue capable de remplir l'objectif de l'activité, ce qui marque la fin de l'évolution attendue et la capacité à prendre part de manière indépendante à son déroulement. Par ailleurs, l'extrait montre également qu'Ema devient plus active dans l'interaction en participant à la co-construction et la polygestion du dialogue (Bruner, 2012; Gaillard, 1998), en initiant des productions langagières qui n'ont pas un lien direct avec le déroulement de l'activité (ex. paragraphe 3 : on l'écrasche le schien puisque u veut manzer la sini). Parallèlement aux prises d'initiatives d'Ema, nous observons que la logopédiste se retire progressivement (Bruner, 2012) en formulant ses interventions de plus en plus indirectement, notamment sous forme d'énoncés en suspens (ex. paragraphe 1 : ah attention..., paragraphe 4 : un ch..., paragraphe 4 : aaah la...), pour finalement les faire disparaître au moment où Ema sait prononcer les mots correctement par elle-même .

Comme déjà observé une première fois dans les extraits 6 et 7, l'extrait 14 montre que pour agir dans la situation présente, Ema reprend des choses réalisées une première fois en collaboration avec la logopédiste à un autre moment de l'activité (notamment au début). Dans la séquence présente, cela lui permet d'initier des actions de manière autonome dans le jeu (ex. tirer une carte et nommer ce qui s'y trouve) sans que la logopédiste ne doive intervenir. Comme déjà évoqué, elle se base alors sur des situations passées pour agir dans le présent, ce qui lui permet de s'orienter vers des buts futurs (faire juste l'activité) (Rogoff, 1993, 2008). Pour qu'elle puisse se baser sur ces interventions guidantes, ces étayages qui régulent son propre comportement, elle doit en avoir gardé quelque part une trace (Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999). Selon la théorie de Vygotski (2015; 1987, 1999), nous pouvons alors envisager ce processus de prise d'indépendance dans l'accomplissement de l'activité comme allant d'un étayage « externe » à un étayage « interne ». Alors qu'au début de l'activité Ema a besoin des interventions de la logopédiste pour guider ses actions, elle devient au fil du jeu capable de se baser sur ces interventions pour savoir quoi faire à quel moment et de quelle manière, afin d'agir indépendamment. Ainsi, l'étayage apporté par la logopédiste peut être envisagé comme un outil symbolique (Vygotsky, 1978, 1997; Vygotsky & Luria, 1930/1993, cités par Kozulin, 2003, p. 23) qu'elle met à disposition d'Ema, qui se l'approprie dans le cours de l'activité et qu'elle peut réutiliser pour gérer et organiser ses propres activités (Kozulin, 2003). Si elle s'approprie cet outil symbolique, c'est parce qu'il est pertinent par rapport à la situation qu'elle est en train de vivre (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69).

En effet, l'extrait montre également que si Ema réutilise consciemment des stratégies introduites par la logopédiste pour agir dans le fil de l'activité, c'est parce qu'elle a interprété ces stratégies comme ayant un sens par rapport aux buts personnels vers lesquels elle s'oriente (González Rey, 2009a; Hviid, 2008; Zittoun, 2017b). En effet, si Ema se base sur des étayages intériorisés pour agir dans l'activité, c'est parce qu'ils lui permettent d'atteindre les buts vers lesquels elle s'oriente, à savoir le fait de faire correctement l'activité

pour répondre aux attentes liées à celle-ci et être compétente. Cela est illustré par le fait qu'elle utilise un geste, non seulement pour accompagner les productions langagières contenant la structure visée, mais aussi pour accompagner d'autres productions langagières qui ne contiennent pas ce phonème (paragraphe 3 : il peut pas, paragraphe 5 : des nounours qui dort). Ainsi, Ema a compris ce qui était attendu d'elle non seulement à un niveau local (dans les activités), mais aussi à un niveau global (dans la thérapie) et agit de manière à répondre à ces deux attentes.

Initier des exercices

L'extrait 14 a montré qu'Ema cherchait à « apprendre à parler correctement » et qu'elle agissait dans l'activité de manière à atteindre ce but en utilisant des stratégies pertinentes, acquises en relation avec la logopédiste à d'autres moments de la prise en charge. Au fil du jeu, cet engagement actif lui permet de gagner en indépendance, de devenir capable de remplir les objectifs visés et à prendre part de manière autonome au déroulement de l'activité. Les extraits 15, 16 et 17 montrent comment le fait de réussir à remplir les objectifs de l'activité lui permet de se sentir compétente, et comment, à partir de ce sentiment important pour elle, elle va plus loin dans son évolution en initiant des exercices, qui n'étaient au départ pas prévus dans le cours de l'activité.

Extrait 15: séance 4, activité 2 (I) – « z'arrive à faire ça ... toute seule »

La logopédiste prend les jetons qui sont sur la table, les met dans la boîte, veut la fermer et dit « bravo Ema ». **Ema prend la boîte des mains de la logopédiste et dit « non maintenant on fait »**, L : « qu'est-ce que qu'on va faire avec les jetons ? », E : « tout » et verse tous les jetons sur la table, L : « oh tu veux les prendre ? », E : « non ze veux pas les prendre », L : « tu veux les sortir de la boîte », **E : « oui on fait tous »**. L : « oh ben qu'est-ce qu'on fait avec ces jetons ? », **E : « on fait regarde », prend la paille dans son verre, l'essuie, L : « tu veux tous les attraper ? », E : « oui (essaie d'aspirer un jeton) »**, L : « oh presque », E : réessaie « pas celui-là » et le met de

côté, L : « pas celui-là il est trop lourd ? », Ema fait oui de la tête, L : « alors on le remet dans la boîte s'il est trop lourd », remet le jeton dans la boîte et lui donne un autre jeton. E : « mais il est pas trop lourd », L : « il est pas trop lourd il est léger celui-là ? », E : aspire et soulève le jeton, L : « ouiiii comme si tu voulais boire ... c'est bien tu l'as fait bouger ». **Ema prend un jeton carré, dit « après ça »**, L : « je pense que ceux-là tu arrives aussi », E : pose le jeton devant elle et le soulève en aspirant avec sa paille et sourit, L : « oh comme il est allé haut », **L : désigne un gros jeton rectangle « par contre ceux-là ils sont peut-être trop grands ceux-là c'est difficile », E : « attends », prend un de ces jetons, le pose devant elle et le soulève avec sa paille et regarde la logopédiste en souriant. L : « mais tu l'as fait bouger bravo Ema »**. **Ema rassemble les jetons qu'elle a soulevés et dit « z'arrive à faire ça »**, L : « tu arrives à tous les faire bouger bravo mademoiselle (prend des jetons dans sa main) alors on pourra remettre ». **Ema intervient et dit « non on va faire toi »**, L : « moi je dois les soulever aussi ? », **Ema fait oui de la tête. L : « alors tu crois que j'arrive à le mettre dans la boîte on essaie » et aspire un jeton pour le mettre dans la boîte. Ema prend sa paille et essaie « attends », prend le jeton dans sa main et le soulève et continue d'aspirer**, L : « comme si tu voulais boire », Ema repose le jeton et continue de l'aspirer. La logopédiste penche la petite boîte et la met près du jeton qu'Ema essaie de soulever. E : « pousse pousse pousse », L : « je dois le pousser ? », Ema fait oui de la tête, la logopédiste pousse le jeton d'Ema avec sa paille, Ema le soulève, le met dans la boîte et sourit, L : « bravo Ema tu as réussi à la soulever et le mettre dans la boîte alors là t'es une vraie championne ». **Ema reprend un jeton, L : « tu veux encore une fois essayer celui-là ? »**, **Ema soulève le jeton et le met dans sa boîte, L : « bravo », Ema rigole, dit « encore » et reprend un jeton**, L : « encore ? », Ema le soulève et le met dans la boîte, L : « eh ben voilà tu arrives à ranger », **E : « toute seule »**, L : « eh ben ouais tu arrives à ranger toute seule toi ». Ema rassemble les jetons avec ses mains « après », L : « on va pas pouvoir tous les prendre avec la paille hein ça va être un peu trop long » et se met à les ranger à la main. **E : « non tout avec la paille » et en aspire un pour le mettre dans la boîte. L : « ouaiiis ben voilà toi t'as tout compris maintenant hein... c'est juste »**.

Dans l'extrait 15, alors que la logopédiste veut ranger le matériel, Ema initie une activité (aspirer un jeton avec une paille) qui, au départ, était difficile pour elle (extrait 11, « comme si on voulait boire »), mais qu'elle a réussi à effectuer plus tard d'abord avec un papier (extrait 9, « aspirer un papier avec sa paille »), puis avec un jeton plus tôt dans la séance durant laquelle se déroule cet extrait. Après avoir introduit cette activité avec les encouragements de la logopédiste, Ema persévère dans la réalisation de l'exercice qu'elle finit par réussir à faire. Après avoir reçu les félicitations de la logopédiste (mais tu l'as fait bouger bravo Ema), elle souligne alors sa réussite en disant « z'arrive à faire ça ».

En montrant un exemple dans lequel Ema reprend/réintroduit une activité faite à un autre moment de la prise en charge, l'extrait 15 illustre trois choses. Premièrement, il souligne encore une fois le fait que pour agir dans la situation présente, Ema se base sur des choses qu'elle a déjà vécues dans le passé. Deuxièmement, il souligne le fait que si c'est spécifiquement cette expérience passée qu'elle cherche à revivre, c'est parce qu'elle a un sens particulier pour elle. En effet, en référence à la notion de *persistant imitation* introduite par Baldwin (1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018), on peut comprendre qu'elle reprend l'exercice d'aspirer un jeton avec une paille, parce que dans le passé, cet exercice lui a permis de vivre une expérience qui avait du sens pour elle, à savoir le fait de se sentir compétente dans l'accomplissement des objectifs de l'activité (cf. extraits 9 et 11, et plus tôt dans la séance, non transcrits). Ainsi, en reprenant ces exercices, elle cherche à revivre cette expérience qui a particulièrement du sens pour elle. Troisièmement, l'extrait souligne que de cette manière, Ema prend le dessus sur ces expériences pour devenir coproductrice de ses apprentissages (Baldwin, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018). En effet, en réintroduisant cette activité connue, Ema va plus loin que simplement refaire des choses dont elle est déjà capable. En exprimant le souhait de mettre « tous » les jetons dans la boîte et d'effectuer l'exercice avec des jetons de différentes formes, tailles et poids, en utilisant divers moyens pour essayer de les mettre dans la boîte, elle se lance un défi qui va au-delà de la réussite à aspirer un seul jeton ; elle cherche

à faire plus et différemment. Lorsque la logopédiste relève le fait que certains jetons sont peut-être trop difficiles à déplacer pour elle, elle essaie justement de faire l'exercice avec ceux-là, ce qui montre qu'elle est prête à se mettre dans une situation problématique et à persévérer pour développer les compétences nécessaires à l'atteinte de son objectif (Hedegaard, 2008). Cela lui permet de développer de nouvelles compétences (aspirer plus de jetons et des jetons plus lourds) et de montrer à la logopédiste qu'elle est capable de faire des choses, ce qu'elle verbalise avec le « z'arrive à faire ça » et plus tard avec « tout seule ». Ainsi, cet exemple illustre bien le mouvement dialogique passé-présent-futur (Rogoff, 1993, 2008) dans les actions d'Ema : en se basant sur une expérience passée qui a un sens particulier pour elle, elle introduit volontairement une activité dans la situation présente, avec le but futur de revivre cette situation agréable et de se positionner comme une personne compétente ayant la capacité de répondre aux attentes et objectifs de l'activité et ce, de manière autonome. L'extrait montre alors comment les apprentissages faits par Ema dans cette séquence de jeu, ont été motivés par le sens personnel qu'elle leur donne (González Rey, 2009a; Zittoun, 2014, 2017b).

Les extraits 16 et 17 sont deux exemples supplémentaires, montrant des situations où Ema se base sur des expériences antérieures pour introduire un exercice qu'elle sait déjà faire et pour lequel elle a pu se sentir compétente (faire des bulles : extrait 9 « mais alors tu savais déjà comment faire des bulles ! », boire : extrait 13 « on arrive à faire des petites bulles et des grosses bulles ») tout en sollicitant la participation de la logopédiste.

Extrait 16: séance 5, activité 2 (I) – on va faire des bulles ensemble

E : « moi z'ai soif », L : « toi tu as soif », E : « **on va faire des bulles ensemble** », L : « mmmmmh tu veux qu'on aille encore chercher le verre ? (Ema hoche la tête) comme la dernière fois ? (Ema hoche la tête) pour faire les bulles ? » et Ema hoche encore de la tête en souriant. L : « alors moi je propose on colle le serpent dans le cahier

et après on va chercher les verres d'eau ? ». La logopédiste prend le cahier, **E** : « **garde** » et se met à souffler sur la paume de sa main. La logopédiste va chercher la colle et revient pour commencer à coller le serpent. Ema qui a continué à souffler dans sa main dit « **z'arrive à souffler** », L : « tu souffles dans la main ? », **E** : « **oui** » en souriant.

Dans l'extrait 16, Ema introduit un thème en affirmant que la logopédiste et elle vont faire des bulles ensemble, une activité qu'Ema a déjà réussie précédemment (extrait 9 et extrait 13). La logopédiste la suit dans son initiative en lui proposant d'aller chercher des verres après qu'elles aient terminé ce qu'elles sont en train de faire (écrire dans le cahier). Comme dans l'extrait 15, on relève qu'en exprimant le souhait de faire des bulles, Ema cherche à pouvoir revivre une situation qui a un sens particulier pour elle, en créant l'occasion de se (re)positionner comme compétente dans cette activité. Toutefois, puisque la logopédiste ne lui donne pas immédiatement cette possibilité, Ema se met à faire autre chose, un exercice que la logopédiste avait introduit dans une autre séance (souffler dans sa paume de main, extrait 10, « comme si on voulait boire ») en lui demandant de la regarder, puis en soulignant le fait qu'elle « arrive à souffler » en souriant. Cet extrait montre donc bien comment Ema s'oriente vers le but d'être et de paraître compétente. Premièrement, elle recherche à vivre ce sentiment en introduisant un exercice qu'elle sait faire, mais comme cela n'est pas possible dans l'immédiat, elle trouve un autre moyen pour revivre cette situation en introduisant un autre nouvel exercice qu'elle sait faire et qui est possible à mettre en œuvre avec le matériel à disposition. Finalement, elle souligne sa compétence de manière verbale ainsi que non-verbale (montre sa satisfaction avec un sourire).

Ces points sont encore illustrés dans l'extrait 17, où Ema introduit un exercice qu'elle sait déjà faire, pour elle et la logopédiste (maintenant on boit parce qu'on a soif), tout en verbalisant à l'intention de celle-ci cette capacité à réaliser l'exercice.

Extrait 17: séance 4, activité 2 (II) – « maintenant on boit parce qu'on a soif »

E : « **maintenant on boit parce qu'on a soif** » et boit dans son verre, L : « ah nous on a soif ? ... est-ce que je dois boire avec la paille, L : « oui », L : « ou est-ce que je peux boire comme ça ? », Ema regarde la logopédiste et fait non de la tête, L : « avec la paille ? », E : « uh uh », L : « uh uh », **E** : « **ben moi z'arrive déjà** », L : « toi tu arrives hein ».

Les extraits 15, 16 et 17 montrent donc comment, en introduisant des activités qu'elle connaît et sait réaliser de manière indépendante, Ema cherche à revivre une situation dans laquelle elle pourra se sentir à nouveau compétente et montrer à la logopédiste qu'elle est capable de répondre à ses attentes. Parce que les initiatives d'Ema sont suivies et encouragées par la logopédiste, ces extraits indiquent aussi que par ses interventions, Ema peut avoir une influence sur le déroulement de l'activité et contribuer à la co-construire (Bruner, 2012) en donnant lieu à des séquences de jeu qui n'étaient pas prévues au départ, mais auxquelles toutes deux participent.

En montrant comment Ema prend des initiatives concernant le déroulement de l'activité, ces trois extraits amorcent également l'illustration d'un autre phénomène observé dans les comportements d'Ema lorsque, justement, elle se sent capable de maîtriser suffisamment une activité. Nous parlons ici du fait qu'elle introduit les exercices qu'elle souhaite refaire sous la forme d'une requête adressée à la logopédiste, qui y répond de manière à satisfaire la demande (la laisse les attraper avec la paille, est d'accord de faire des bulles, boit avec la paille). En continuité de ce que nous avons observé dans les extraits ci-dessus, nous verrons dans la partie suivante que ce type d'intervention de la part d'Ema contribue en même temps à la co-construction de l'activité et à diminuer l'asymétrie entre elle et la logopédiste (Bruner, 2012; Gilliéron, 1992), redéfinissant ainsi les rôles de chacune dans le cours du jeu. Nous verrons aussi que cela permet à Ema de s'expérimenter comme interlocutrice et partenaire de jeu experte.

Faire des requêtes

Les extraits 18 et 19 donnent deux exemples dans lesquels, comme elle l'a fait plus haut, Ema adresse une requête à la logopédiste à propos d'un exercice qu'elle sait elle-même déjà faire (des bulles et un jeu qu'elle a inventé elle-même). A la seule différence de ce qui a été présenté ci-dessus, elle ne s'exprime plus en « on », mais passe son tour à la logopédiste à qui elle demande d'agir individuellement.

Extrait 18: séance 4, activité 1 (IV) – fais des grosses et des petites bulles !

Ema prend sa paille et la met dans le verre de la logopédiste qu'elle regarde avec un grand sourire. L : « oh à moi ? », Ema fait oui en souriant, L : « ah ouais il manque des pailles hein pour faire » et essuie la paille d'Ema avec un mouchoir. L : « **qu'est-ce que je dois faire moi ?** », E : « **des bulles** », L : « **des bulles ?** », Ema approuve, L : « **est-ce que je dois faire des grosses bulles ou des petites bulles ?** » E : « **des grosses bulles** », L : « **des groooooosses bulles** », E : « **après des petites bulles** », L : « et puis après des petites bulles ? », Ema approuve. L : « attends je vais voir si je trouve pas quand même une autre paille pour moi » et va chercher une paille. Lorsqu'elle est en a trouvé une, elle revient s'asseoir à la petite table « alors je sais plus toi tu m'avais dit que je devais faire des grosses bulles ? », Ema ratifie. L : « hhhh attention » et fait des grosses bulles dans son verre. Elle renverse un peu d'eau « oh j'en mets partout » et essuie avec un mouchoir. E : **désigne un point sur la table « et pis aussi là** ». L : oh là aussi j'ai mis de l'eau ? », Ema approuve.

Dans l'extrait 18, Ema initie une requête sous forme non verbale à l'intention de la logopédiste en mettant sa paille dans son verre et en la regardant. La logopédiste l'interprète comme une invitation à faire un exercice à propos duquel elle demande des précisions (qu'est-ce que je dois faire moi). Ema lui dit alors qu'elle doit faire des grosses et des petites bulles, ce que la logopédiste exécute.

Cet extrait montre alors que le rôle des deux participantes dans le jeu s'inverse et ce, de plusieurs manières. Premièrement, contrairement

aux situations habituelles et à ce que nous avons relevé précédemment dans nos analyses, Ema n'agit plus comme une novice/apprenante/guidée par la logopédiste, mais fait celle qui sait, qui renseigne et qui guide ce qui doit être effectué. A l'inverse, la logopédiste ne cherche plus à guider Ema, mais se laisse guider par elle en se renseignant sur ce qu'elle doit faire et en suivant ses consignes. En outre, Ema n'introduit pas n'importe quelle activité mais en choisit une qu'elle sait déjà faire et à laquelle la logopédiste l'a initiée lors d'une séance précédente (séance 13 : « on arrive à faire des grosses et des petites bulles »). De la sorte, ce choix renforce cette inversion des rôles par le fait qu'il permet à Ema de se positionner doublement comme compétente. Par ce choix, Ema s'offre l'opportunité de revivre une situation de compétence. En imitant la logopédiste, elle crée aussi une situation imaginaire dans laquelle elle peut agir comme elle et être l'experte de la situation, le temps de cette séquence (Winnicott, 1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001, p. 43; Baldwin, 1911, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018; Zittoun, 2006).

L'extrait 19 illustre une situation semblable lors de la même activité. Ema fait une requête à l'intention de la logopédiste en lui demandant de boire d'une manière particulière qu'elle a inventée elle-même (mettre sa paille dans l'eau, la ressortir et aspirer les gouttes qui restent par le « long bout » de la paille). Comme dans l'extrait précédent, la logopédiste répond à cette requête et Ema lui donne des explications sur la manière correcte de faire l'exercice. Ainsi, on observe à nouveau cette inversion des rôles où Ema se met dans une position de « je te dis quoi faire parce que je sais » alors que la logopédiste se met dans une position de « je fais ce que tu me dis de faire parce que je ne sais pas ».

Extrait 19: séance 4, activité 1 (V) – « maintenant tu bois ! »

L : « on essaie une dernière fois de voir si on arrive à le soulever », E : « attends je veux boire », L : « tu veux boire » et Ema se met à **boire dans son verre. Elle ressort sa paille et aspire de l'air depuis le long côté en souriant.** L : « on essaie une dernière fois

de voir si on arrive à le soulever », **E : maintenant toi tu bois** », met sa paille dans son verre et boit. L : « oui tu peux boire tu as le droit de boire », **E : la montre du doigt « toi tu bois... après tu prends comme ça** » en montrant qu'elle aspire depuis le long côté de la paille. L : « alors je veux essayer je bois (bois) et après je bois comme ça (aspire depuis le long côté) ? », Ema fait oui et sourit. L : « ah oui il y a une petite goutte qui est venue dans ma bouche ». Ema remet sa paille dans son verre et refait ce même jeu deux fois de suite. L : « magnifique super ».

Les extraits 18 et 19 montrent donc qu'en faisant des requêtes à l'intention de la logopédiste, Ema va au-delà de la simple co-construction de l'activité. Les requêtes qu'elle formule ont un sens par rapport au but général vers lequel elle s'oriente, à savoir le fait d'être compétente. En introduisant des activités pour lesquelles elle se sent compétente, soit parce qu'elle les a déjà faites ou parce que c'est elle qui les a inventées, et en guidant les actions de la logopédiste dans ces activités, elle fait pareil que la professionnelle à d'autres moments de la thérapie. Elle crée alors des situations de jeu dans lesquelles elle n'est ni tout à fait elle-même, ni tout à fait quelqu'un d'autre, mais où elle expérimente le fait d'être elle-même dans un rôle d'experte comme la logopédiste (Winnicott, 1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001, p. 43).

Lancer un défi à la logopédiste

Nous venons de voir que certaines des interventions d'Ema contribuent à inverser les rôles entre les deux participantes, créant des situations de jeu dans lesquelles Ema peut s'expérimenter en tant qu'experte. Les extraits suivants mettent en lumière comment Ema évolue dans ce rôle d'experte en agissant comme telle dans le jeu.

Extrait 20: séance 5, activité 4 (I) « t'arrives à faire ça ? ... moi ze sais ! »

L : tend la paille à Ema « alors tu voulais aller chercher les verres d'eau ? ». **Ema prend sa paille dans la bouche et souffle dans sa main, regarde la logopédiste, lui tend la paille et demande « t'arrives à faire ça** », L : « à souffler attends regarde j'ai la mienne », prend sa paille et souffle dans sa paume de main « ça fait le vent ? », Ema hoche la tête, prend sa paille et souffle sur sa paume. L : « il est tout chaud ou il est tout froid le vent ? », E : « il est tout chaud », L : « il est tout chaud ? », souffle sur sa paume, Ema également. L : « moi je trouve qu'il est tout froid le mien de vent, E : « et pis moi aussi », L : « tout froid aux mains – on doit aller chercher le verre d'eau ? ». **Ema prend les deux pailles, dit « attends (se lève, se dirige vers la porte) moi ze sais** » et court jusqu'à dans la cuisine, devant le lavabo. L : « alors est-ce que tu vois les verres on va prendre ceux-là nous (prend des gobelets dans l'armoire) tu peux choisir celui que tu veux », E : « ça », L : « le violet », Ema ratifie, L : « et moi je prends le rose ». Ema part en courant en direction du bureau. L : « oh mais on a oublié quelque chose Ema ». Ema revient. L : « qu'est-ce qu'on a oublié ? », E : « de l'eau ». L : « oh on a oublié de l'eau alors donne-moi ton verre », verse de l'eau dans le gobelet, **E : « c'est bon** », L : lui donne le gobelet « un petit peu d'eau pour Ema (remplit son propre gobelet) un petit peu d'eau pour moi ». Ema met sa paille dans son verre et se met à faire des bulles. L : « alors attends on va s'asseoir et pis après tu pourras souffler ». Toutes les deux se dirigent vers le bureau.

L'extrait 20 se déroule un peu après l'extrait 16 (on va faire des bulles ensemble). Après avoir terminé l'exercice du cahier, la logopédiste propose à Ema d'aller chercher les verres afin de faire l'activité qu'elle souhaite (des bulles avec une paille). Sans répondre à cette proposition de la logopédiste, Ema reprend alors l'exercice introduit dans l'extrait 16 (souffler dans sa paume de main avec sa paille) et pour lequel elle s'était positionnée comme compétente (« z'arrive à souffler »), en demandant à la logopédiste si elle « arrive à faire ça » et en lui tendant la paille. Après une séquence où toutes les deux soufflent dans leur paille, la logopédiste réintroduit la possibilité

d'aller chercher les verres d'eau. En réponse, Ema se lève, dit « attends » et se dirige vers la cuisine en exprimant qu'elle « sait ». Sur place, alors que la logopédiste verse de l'eau dans un verre, Ema dit « c'est bon », suite à quoi la logopédiste lui donne son gobelet pour se mettre à remplir le sien.

Cet extrait reprend ce que nous avons présenté plus haut, en montrant qu'Ema utilise des connaissances et compétences acquises lors d'une séance précédente ainsi que le sentiment d'expertise que la maîtrise de celles-ci lui procure, afin de se mettre dans un rôle d'experte de la situation. L'extrait montre alors que ce positionnement n'est pas uniquement ponctuel, mais qu'Ema joue et évolue avec ce rôle pour tester son expertise et prendre des initiatives dans le déroulement du jeu. Premièrement, elle propose un défi à la logopédiste. En confrontant les compétences de chacune (souffler sur sa paume de main), elle cherche alors à tester ses propres compétences, comme en réponse à la question « est-ce que tu arriveras à souffler dans ta paille aussi bien que moi ? ». Ensuite, elle prend des initiatives pour guider le déroulement de l'activité (aller chercher les pailles, dire quand le verre est assez rempli), tout en exprimant qu'elle a effectivement assez de compétences pour prendre ces initiatives de manière indépendante (ze sais). Il est intéressant ici de faire un lien avec l'extrait 5 (« mais alors tu arrivais déjà à faire des bulles ! »), illustrant la première fois qu'elles ont fait l'activité et où, pour guider Ema dans le processus, la logopédiste lui avait demandé « est-ce que tu sais où elle est la cuisine ici ? ». Comme nous l'avons relevé plus haut, cet extrait montre donc également que pour guider ses actions et prendre des initiatives dans le moment présent, Ema utilise des connaissances issues d'expériences antérieures (Rogoff, 1993, 2008), des étayages intériorisés (Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999) qui ont un sens pour elle dans la situation présente, car ils lui permettent de vivre le fait d'être l'experte de la situation.

L'extrait 21 illustre bien ces derniers points. Il se déroule en continuité de l'extrait 20 et montre en effet comment Ema, qui reste dans son rôle d'experte, guide la suite de l'activité qu'elle a choisie en se

basant sur ce qu'elle a vécu lorsqu'elles l'ont réalisée la fois précédente (extrait 5).

Extrait 21: séance 5, activité 4 (II) – « c'est pas dur hein »

Arrivées à la petite table, Ema s'assied et se met à faire des bulles dans son verre. L : « oh on fait les bulles ? » et en fait également dans son gobelet. **Ema la regarde et demande « t'arrives à faire des petites bulles ? »**, L : « alors des petites vas-y montre-moi » et Ema fait des petites bulles puis regarde la logopédiste avec un sourire. L : « ah moi des petites ? » et fait des petites bulles. **Ema se penche pour regarder dans le gobelet de la logopédiste puis dit « et pis des grandes »**, L : « des grandes à toi » et Ema fait des grandes bulles dans son gobelet. L : « oh elles sont énormes », Ema relève la tête, regarde la logopédiste en souriant. L : « à moi des énormes » **E** : « **et pis des petites bulles regarde** », L : « des comment ? », **E** : fait des petites bulles dans son gobelet puis dit « **et pis des petites bulles et pis des grandes bulles** », L : « d'accord alors je commence par les petites ou par les grandes ? » **E** : « par les deux », L : « ah les deux ... alors je fais des grandes bulles ». Elle fait des bulles et **Ema la regarde dans son gobelet et dit « comme ça »** puis se remet à faire des bulles dans son propre gobelet. L : « ouh mais elles sont très très grandes » et prend un mouchoir pour essuyer un peu d'eau qui a giclé hors du gobelet. **Ema prend le mouchoir et arrache deux petits morceaux. Elle en donne un à la logopédiste qui demande « oh ça c'est pour moi ? »**, **Ema hoche la tête et dit « et pis ça c'est pour moi » en prenant un petit morceau pour elle.** L : « c'est pour s'essuyer ? », Ema la regarde et prend son morceau de papier sur lequel elle se met à souffler « non c'est pour », L : « ah tu te souviens comme ça ? » et souffle sur son papier qu'elle tient proche de sa bouche. Ema la regarde, prend sa paille, boit dans son gobelet puis retourne sa paille et aspire l'air par le long côté. L : « mais oui tu buvais comme ça la dernière fois hein ? » : **E** : hoche la tête en souriant. L : « super alors on va pouvoir ». Ema prend le mouchoir et souffle dessus pour le faire voler, regarde la logopédiste en souriant. L : « ouiiii oh ben il s'est envolé comme l'avion... il est parti dans le ciel ». Ema souffle encore une fois sur le papier, L : « ouaiiis championne mamzelle ... alors on va pouvoir ranger tout ça (se met à essuyer la table, Ema fait pareil) essuyer la table... oh hisse », **E** :

en souriant « **c'est pas oh hisse** », L : « c'est pas oh hisse quand on essuie la table? », E : « **non c'est pas dur hein** », L : « non c'est pas dur tu as raison c'est vrai c'est pas dur de nettoyer la table ». Ema termine d'essuyer la table, prend son gobelet et dit « ze veux boire », L : « oui tu peux finir le verre », E : « **c'est pas un verre** » ; L : « c'est pas un verre ? », E : « non », L : « c'est quoi ? », E : « **c'est un gobelet** », L : « aaaah tu vas pouvoir finir le gobelet ».

Dans l'extrait 21, Ema reprend deux éléments introduits par la logopédiste lors de séances précédentes. Tout d'abord, elle introduit la tâche consistant à faire des petites et des grosses bulles (extrait 13 : on arrive à faire des petites et des grosses bulles), puis un peu plus tard, elle déchire et distribue des petits morceaux de papier (extrait 9 : aspirer un papier avec sa paille). Comme présenté déjà dans les extraits 18 et 19, elle reprend donc des choses qu'elle a déjà vécues et pour lesquelles elle se sent compétente en même temps qu'elle imite les actions de la logopédiste, se positionnant ainsi doublement comme experte de la situation. Comme dans l'extrait 20, elle confronte alors cette expertise à celle de la logopédiste en lui demandant si elle arrive aussi à faire des grosses et des petites bulles. Ici, elle cherche alors à vérifier sa compétence et répondre à la question « est-ce que tu arriveras à faire des petites et des grosses bulles aussi bien que moi ? » en regardant dans le gobelet de la logopédiste pendant qu'elle accomplit l'exercice.

À la fin de l'extrait, après qu'Ema ait passé un peu de temps à souffler sur son papier, la logopédiste lui propose de ranger et se met à essuyer la table, action qu'elle accompagne par un « oh hisse ». Ema reprend alors cette production verbale en signifiant à la logopédiste qu'elle n'est pas correcte (c'est pas oh hisse) et lui explique pourquoi (c'est pas dur). Cette action, elle la répète juste après en rectifiant également l'énoncé « tu peux finir ton verre » en précisant qu'il ne s'agit pas d'un verre mais d'un gobelet. Alors qu'avant, l'inversion des rôles entre Ema et la logopédiste s'effectuait à un niveau local, en lien avec les rôles de chacune dans l'accomplissement de l'activité spécifique, ces deux séquences montrent alors un second mouvement d'inversion de ces rôles, cette fois à un niveau global.

Avec ses interventions corrigeant les productions de la logopédiste, Ema se positionne en effet comme experte du langage, plus compétente que la logopédiste, car capable de lui apprendre à « parler juste ».

Ainsi, en inversant totalement les rôles des deux participantes, patiente et thérapeute du langage, Ema crée une opportunité de s'expérimenter comme une locutrice compétente sachant utiliser le langage correctement au sein de l'espace transitionnel décrit par Winnicott (1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001). Au sein de cet espace, elle a la possibilité de vivre une situation qui a du sens pour elle et vers laquelle elle s'oriente, à savoir le fait de savoir utiliser le langage de manière correcte. Avec cette situation, elle crée alors sa propre zone proximale de développement (Vygotsky, 1931/1994, cité par Zittoun, 2006), car en expérimentant le rôle de l'autre, elle conçoit aussi de nouvelles possibilités pour soi dans la réalité (Winnicott, cité par Zittoun, 2006). Dans la partie suivante, nous verrons effectivement comment Ema utilise ces situations dans lesquelles elle se sent compétente dans l'utilisation du langage, pour se construire une image de soi comme « personne sachant utiliser le langage »

Avant cela, nous terminerons cette partie en résumant les analyses présentées. Celles-ci nous ont permis de relever que, de manière générale, Ema se définit en séance de logopédie dans un rôle d'apprenante novice et qu'elle s'oriente vers l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences lui permettant de devenir une partenaire de jeu et une locutrice capable de répondre aux attentes et utiliser le langage de manière correcte. Pour cela, elle s'engage dans les différentes activités proposées et travaille dans le but d'atteindre leurs objectifs spécifiques, de même que les objectifs plus larges de la prise en charge. Grâce à son engagement dans les différentes activités proposées, Ema est en mesure d'acquérir des compétences langagières et non verbales lui permettant de devenir de plus en plus autonome, active et indépendante dans l'interaction et la co-construction de l'activité. Selon nos analyses, cela devient possible grâce à un processus évolutif dans lequel Ema joue un rôle

actif au premier plan, et qui suit le cours suivant : 1) Ema cherche à comprendre ce qui est attendu d'elle et quel est son rôle à jouer dans une certaine activité 2) en fonction de cela, elle apprend à « faire juste » l'activité avec l'aide de la logopédiste 3) en reprenant le modèle et les interventions de la logopédiste, elle devient capable de faire juste de manière autonome 4) lorsqu'elle se sent suffisamment compétente, elle prend des initiatives personnelles concernant le déroulement de l'activité 5) le fait de prendre de l'assurance permet d'adopter un positionnement identitaire d'experte et de s'expérimenter comme telle le temps d'un jeu ou d'un exercice. En fin de compte, cette évolution amène Ema à acquérir des capacités et des connaissances nouvelles et à développer un sentiment de compétence face aux activités proposées. Dans la partie suivante, nous verrons comment, à partir de ce sentiment de compétences construit au fil des activités, Ema peut donner un sens à son évolution dans la thérapie et se construire comme une locutrice compétente.

Créer de la continuité

Nous avons vu plus haut qu'Ema donne deux sens au fait de venir en séance de logopédie et de participer aux activités : un sens conventionnel par rapport auquel elle définit son rôle et le comportement à adopter, ainsi qu'un sens personnel qui la motive à adopter ce rôle et s'engager de manière effective dans les activités afin de faire de nouveaux apprentissages et se sentir compétente. A partir de ce double sens attribué aux activités, Ema s'oriente vers le but de devenir une personne sachant produire et utiliser le langage correctement et agit de sorte à le devenir. Ainsi, par ses actions dans le jeu, elle est en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences grâce auxquelles elle peut alors, dans certaines situations, se positionner comme experte du jeu et/ou experte du langage et évoluer en s'expérimentant comme telle. Au cours du processus évolutif qui l'amène à maîtriser avec expertise une activité, Ema passe par différents stades, rôles et positionnements ; à partir d'un stade initial de novice, elle se met dans une position d'apprenante, ce qui l'amène à entreprendre différentes actions et

activités grâce auxquelles elle peut développer son langage pour devenir une partenaire communicationnelle de plus en plus experte.

Cette évolution observée chez Ema marque ainsi le fait que, comme relevé par Ribeiro et Gonçalves (2011) ainsi que Zittoun (2011), le positionnement identitaire que chaque individu adopte face au monde varie d'une situation à l'autre, ici au fil des séances et des activités effectuées par Ema en fonction de son évolution. Ces différents positionnements et les expériences auxquelles ils renvoient marquent alors différents aspects d'Ema (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) ; tantôt elle est novice, tantôt apprenante, tantôt experte, tantôt elle sait répondre aux attentes, tantôt elle sait parler correctement, d'autres fois ce n'est pas le cas, etc. En considérant que chaque expérience vécue laisse une trace subjective dans la mémoire (González Rey, 2010; Zittoun, 2014) et que c'est l'accumulation de toutes ces expériences qui fait que chacun est soi-même (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Zittoun, 2011), nous montrerons dans la partie suivante comment, à partir des expériences langagières faites en séances de logopédie, Ema donne sens à son vécu en cherchant à créer une cohérence, une continuité entre ces différents positionnements (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Valsiner & Rosa, 2007) afin de créer un récit de soi (*self-narrative*) (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) qui a du sens par rapport à la situation qu'elle est en train de vivre. De la sorte, nous verrons qu'elle contribue à se construire comme quelqu'un sachant utiliser le langage correctement, en dedans comme en dehors des séances de logopédie.

Passé – présent

Pour introduire cette partie d'analyse, nous présentons deux extraits (22 et 23) illustrant chacun une situation dans laquelle Ema relève verbalement une évolution de ses compétences d'une séance à une autre, marquant aussi deux positionnements identitaires à des moments différents, tout en créant un lien entre les deux dans le présent.

Extrait 22: séance 4, activité 1 (VI) – « après z'arrivais pas »

L : « alors maintenant on va prendre le papier », déchire un petit bout de mouchoir qu'elle donne à Ema et en prend un pour elle. L : « on va pouvoir prendre nos pailles (les sort du verre et les essuie) alors tu vois comme pour dans le verre ». Ema prend sa paille dans la bouche et aspire le papier. L : « ben cette fois-ci tu as réussi ». Ema sourit. L : « tu te souviens on avait essayé la dernière fois ? », E : « après z'arrivais pas ».

Dans l'extrait 22, la logopédiste (ré)introduit un exercice pour lequel Ema avait rencontré quelques difficultés lors de la séance précédente (cf. extrait 10) et commence à donner des explications. Manifestement, Ema fait un lien avec ce qu'elles ont fait la dernière fois, puisqu'avant que la logopédiste n'ait terminé ses explications, elle se met à la tâche et réussit à attraper le morceau de papier avec sa paille. La logopédiste valide alors son initiative et sa réussite, après quoi Ema exprime sa satisfaction avec un sourire. A ce moment présent, elle est donc dans une situation de compétence par rapport aux demandes de l'activité dont elle a atteint l'objectif. La logopédiste lui demande ensuite si elle se souvient de la dernière fois qu'elles avaient fait l'exercice, l'invitant ainsi à entrer en dialogue avec une expérience passée. Cette intervention est étayante, dans le sens où elle déclenche une activité chez Ema (Hudelot & Vasseur, 1997, cités par de Weck, 1998, p. 14). Cette dernière répond en effet à la question par « après z'arrivais pas », énoncé avec lequel elle effectue trois actions. Premièrement, elle répond à la question en signifiant qu'elle se souvient avoir déjà fait cet exercice lors de la séance précédente. Deuxièmement, elle dit se souvenir du fait qu'elle n'y arrivait pas à ce moment-là et qu'elle était donc encore dans une position de novice. Troisièmement, son énoncé met en lien l'expérience qu'elle vient de vivre dans le présent avec l'expérience passée évoquée ainsi que les différents positionnements leur étant associés. Ainsi, elle marque verbalement l'évolution de ses compétences, en même temps qu'elle crée une continuité entre ces

deux « moments de soi », une cohérence telle que « la dernière fois on a essayé, la dernière fois je n'arrivais pas, maintenant j'ai réussi ».

Un peu plus tard dans l'activité, ce même phénomène est observé lorsque la logopédiste, ayant constaté qu'Ema arrivait bien à aspirer des morceaux de mouchoir, lui propose d'essayer d'aspirer des jetons, ce qu'Ema réussit avec succès.

Extrait 23: séance 4, activité 1 (VII) – « au début z'arrivais pas »

Ema reprend sa paille dans le bon sens et aspire un jeton qui est sur la table, L : « ouiiiiii tu arrives à la soulever maintenant », Ema sourit « au début z'arrivais pas », L : « ouais est-ce que tu arrivais la semaine passée ? », E : « non » en souriant, L : « et puis maintenant ? », E : « oui » en souriant, L : « ouiii t'es une championne mademoiselle ».

Dans l'extrait 23, comme dans l'extrait 22, Ema réussit à faire l'exercice demandé et reçoit pour cela les félicitations de la logopédiste, ce qui la met dans une position de compétence qu'elle apprécie (sourire). A la différence de ce qui s'est passé précédemment, Ema introduit elle-même dans l'extrait 23 un énoncé faisant référence à une expérience passée et au fait qu'à ce moment-là, elle était encore incompetente. Ema reprend alors une activité faite juste avant, ce qui révèle plusieurs choses déjà analysées. Tout d'abord, en reprenant de manière indépendante un thème qui, la première fois, a été introduit avec l'aide de la logopédiste, l'exemple montre qu'Ema s'est appropriée l'outil symbolique étayant mis à disposition par la logopédiste juste avant et qu'elle le réutilise dans cette situation pour initier une action (Vygotsky, 1978, 1997; Vygotsky & Luria, 1930/1993, cités par Kozulin, 2003, p. 23; Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999). Ensuite, le fait qu'elle réutilise spécifiquement cet outil pour introduire cette séquence spécifique montre que l'intention, le but qui motive son intervention, possède un sens particulier pour elle (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69; Baldwin, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018). Cela, nous pouvons le comprendre en nous référant à ce que

nous avons révélé plus haut : le sens personnel qu'elle donnait au fait de venir en séance de logopédie s'ancrait dans le fait d'être et de paraître compétente par rapport aux attentes de la thérapie. En introduisant cette séquence avec son énoncé, elle recrée alors la situation vécue dans l'extrait 22, à savoir le fait de lier et d'intégrer à son récit de soi (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) deux expériences différentes mais qui, ensemble, marquent une identité de personne compétente dans le présent. Ainsi, par rapport à ce qui a du sens pour elle de manière générale (paraître compétente), elle donne sens à ce qu'elle est en train de vivre dans la situation présente (être compétente). La logopédiste participe à la création de ce sens, de cette continuité. Par ses interventions, elle aide Ema à mettre en mots les liens entre passé et présent de manière à créer un petit récit de soi tel que « la semaine passée j'arrivais pas, maintenant j'arrive, je suis une championne », en même temps qu'elle valorise et reconnaît Ema en tant que telle.

Alors que les extraits 22 et 23 illustrent comment Ema crée une continuité de soi dans une même activité entre deux séances, les extraits 24, 25 et 26 montrent comment Ema utilise des productions verbales pour créer des liens entre le présent et le passé allant au-delà d'une séance à l'autre, mais intégrant des éléments plus larges, ce qui contribue à créer une continuité de soi à la fois dans le temps et dans l'espace.

Extrait 24: séance 3, activité 3 (III) – quand j'étais petite I

La logopédiste range la boîte de jetons sur le rebord de fenêtre. Ema lui donne les pailles, L : « alors les pailles à côté de », E : « **l'es-car-got regarde** » se retourne et dit « **es-car-got** » en tapant trois fois sur la table. L : s'assied à la petite table et dit « c'est juste (Ema sourit) montre-moi encore une fois c'est bien », E : « es-car-got », L : « bravo... t'es une championne escargot ». Ema tape trois fois sur la table, en souriant et en disant « **cho cho cho** » ; L : tape trois fois sur la table et dit « cho cho cho », E : tape une fois sur la table et dit « cho », L : « ouh mais t'es trop forte ... tu sais les dire toute seule maintenant les cho », E : « **les autres ils sont difficiles et pis comme ça z'arrive** », L : « mmh tu crois que les autres ils sont

difficiles ? », Ema fait oui de la tête. E : « **et pis quand z'étais petite ze disais mamamel** » et sourit, L : « **mais ouais tu disais mamamel c'est juste moi je m'en souviens de quand tu disais mamamel... puis maintenant comme tu dis ?** », E : « **caramel** », L : « **carameeeeeeel oh et pis quand t'étais petite tu disais aussi c'est pomme ça** », Ema rigole, L : « **pis maintenant tu dis comment ?** », E : « **coooooomme ça** », L : « eh ben ouais c'est juste maintenant tu dis c'est coooooomme ça... c'est bien c'est juste tu deviens une grande hein ».

Dans l'extrait 24, Ema introduit à deux reprises une structure verbale (le mot escargot, le phonème /ch/ dans une syllabe) qu'elle se donne de la peine à produire le plus correctement possible en utilisant des stratégies à cet effet (segmentation syllabique du mot escargot), en même temps qu'elle attire l'attention de la logopédiste sur ses productions. À la lumière de ce que nous avons présenté dans nos analyses antérieures, on peut alors comprendre les actions d'Ema comme un désir de se positionner comme compétente en montrant à la logopédiste qu'elle est capable de remplir des attentes et de produire des structures langagières correctes à un niveau local (le /ch/ qui est travaillé en séance), mais également qu'elle en est capable à un niveau global car elle montre qu'elle sait produire correctement d'autres formes langagières de manière spontanée (escargot). En même temps, elle marque verbalement ce positionnement identitaire de personne compétente par un « comme ça z'arrive ». Suite à cela, Ema initie un thème qui fait référence à une situation passée où elle ne parlait pas correctement selon elle. En faisant cela, elle se positionne à la fois dans le présent comme une locutrice compétente et considère que dans le passé elle était incompétente, en même temps qu'elle conçoit une évolution entre ces deux moments. Ce thème, la logopédiste le poursuit tout d'abord en reprenant la situation passée introduite par Ema, puis en introduisant elle aussi une situation passée dans laquelle Ema ne savait pas parler correctement. De la sorte, elle donne la possibilité à Ema de répondre en montrant qu'elle a à présent évolué et qu'elle n'est plus incompétente, en même temps qu'elle structure et met en mots cette évolution. Ainsi, en créant des liens entre « soi avant » et

« soi maintenant » et en utilisant une structure narrative particulière (avant je disais... maintenant je dis), Ema peut contribuer à la création d'une histoire d'elle-même (*self narrative*) (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) comme quelqu'un qui vient en logopédie, qui change à travers ses expériences en logopédie et qui, grâce à ces changements, est devenue quelqu'un qui sait à présent utiliser le langage de manière conventionnelle (Zittoun, 2011).

Pour soutenir nos analyses, nous présentons encore trois extraits supplémentaires (25, 26 et 27) qui représentent trois moments ultérieurs. Ces extraits, que nous commenterons ensemble, illustrent tous le même phénomène. Ils montrent en effet qu'Ema utilise à trois reprises la même structure langagière (quand j'étais petite je disais) pour introduire une référence à une situation passée où elle n'était pas compétente et la mettre en lien avec la situation présente dans laquelle elle se sent qualifiée. Les trois extraits montrent aussi comment la même structure narrative que dans l'extrait 24 (quand j'étais petite je disais... maintenant je dis) est réutilisée par elle et la logopédiste pour élaborer, structurer et donner un sens à ces expériences afin d'en créer une unité. Ensemble, les trois extraits montrent aussi que ces situations sont vécues comme particulièrement importantes pour Ema, puisqu'elle les reprend à plusieurs reprises et que donc, motivée par le sens personnel qu'elle attribue à ces situations, elle contribue activement à son développement au sein de la thérapie logopédique (Baldwin, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018).

Extrait 25: séance 3, activité 4 – quand j'étais petite II

E : « quand z'étais petite ze disais to », L : « so », E : « non ze disait tau », L : « tu disais tau à la place de dire chaud ? » et Ema approuve. La logopédiste montre un dessin sur la carte et dit « ah oui j'ai mis le chocolat celui-là tu sais super bien le dire maintenant hein ? », **E : montre le chocolat « avant ze disais lalala », L : « le lalala ? », Ema « non le tocota », L : « le tocola? » et toutes les deux se mettent à rire.** L : « pis maintenant tu dis comment ? »,

E : « chocolat », L : « ah ben ouais maintenant du dis cho-co-lat, ouf alors ».

Extrait 26: séance 4, activité 4 (II) – quand j'étais petite III

E : « au début quand z'étais bébé ze disais tau », L : « tu disais tau pis maintenant comment tu dis ? » et Ema la regarde avec un grand sourire et dit « chaud ». L : « oh pis maintenant tu dis chaud t'es une championne », **E : « quand z'étais petite ze disais ta », L : « tu disais ta pis maintenant comment tu dis ? », E : « chat », L : « chat mais alors c'est juuuuuste ».** Ema ajoute « **quand z'étais petite carotte ze disais kako... kako (en rigolant et en regardant la logopédiste) », L : « tu crois que tu disais kako pour carotte pis maintenant comment tu dis ? », E : « carotte », L : « carotte exactement », E : « et pis quand ze disais feutre ze disais teute », L : « oh teute tu disais... pis tu crois que le bébé il dira comment ? »**

Extrait 27: séance 7, activité 3 (III) – avant ze disais nite

Ema tire une carte et dit « le sien » L : « le chien qu'est-ce qu'il fait le chien ? », E : « il dort » L : « il dort où est-ce qu'il dort le chien ? », E : « il est tout à sa place », L : « il dort à sa place... tu sais comme ça s'appelle la maison du chien ? », Ema fait non de la tête, L : « la niche... le chien dort dans la niche », **E : « avant ze disait nite » en souriant.** L : « ah avant tu disais nite ? » **et Ema acquiesce en souriant.** L : « pis maintenant tu dis comment ? », **E : « chhh », L : « niche ? », E : secoue la tête et dit « niche », L : « ah ben oui alors je vois que tu as fait des sacrés progrès super mamzelle ».** Ema sourit.

Les extraits 22 à 27 ont donc permis de montrer qu'en fonction de ce vers quoi elle s'oriente en séance de logopédie, à savoir le fait de devenir compétente, Ema contribue aussi à se construire comme une personne sachant utiliser le langage correctement en dehors des séances de logopédie. En marquant ses évolutions, elle reconnaît qu'elle a changé en venant en séance de logopédie et s'approprie ces changements, les met en mots et les intègre à l'intérieur de soi dans un tout cohérent, ce qui contribue à construire une histoire de

soi intégrant le fait d'être une personne qui sait maintenant parler (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011). Dans la partie qui suit, nous verrons qu'à partir de ces nouveaux apprentissages qui l'ont changée et la manière dont elle se perçoit dans le présent, Ema s'oriente et s'imagine aussi des situations futures, intégrant donc également celles-ci à son récit personnel.

Présent – futur

Si les enfants agissent dans leur environnement, c'est pour donner du sens à leur vie et essayer de créer ce qu'ils imaginent comme pouvant devenir de meilleures conditions pour leur futur (Hviid & Waag Villadsen, 2018). Nous avons vu plus haut qu'Ema donne du sens à ce qu'elle vit dans le présent, qu'elle donne du sens à ce qu'elle a vécu dans le passé, et qu'elle donne du sens au fait d'avoir vécu des choses à la fois dans le présent et dans le passé. À partir de l'image que cela lui a permis de se créer de soi, les extraits que nous présenterons montrent qu'Ema se projette aussi dans des expériences futures (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Valsiner & Rosa, 2007), ce qui contribue également à donner un sens à la construction de sa personne en tant que locutrice compétente.

L'extrait 28 illustre une situation dans laquelle, à partir d'un thème qu'elle introduit concernant une situation présente (la maman d'Ema est enceinte), Ema se projette et se positionne par rapport à une situation future, quand sa petite sœur ou son petit frère sera né(é).

Extrait 28: séance 4, activité 2 (III) – « une chouette grande sœur »

Ema regarde la logopédiste, sourit et dit en se frottant le ventre « t'as vu les bébés grand ventre en fait c'est un bébé », L : « oh maman elle a un bébé dans le ventre ? » ; E : ratifie « et pis moi cousser sur dessus maman », L : « tu peux te coucher sur maman ... pour écouter et faire des petites caresses au bébé » Ema ratifie, L : « oh et- des fois il donne déjà des petits coups de pieds le bébé ou pas encore ? », E : « non », L : « non », E : « il est trop tit l'est comme ça ».

(Ema répète et montre à plusieurs reprises quelle taille a le bébé...)

L : « pis il va encore grandir ? ... le ventre à maman aussi il va devenir encore plus grand ? », E : « oui », L : « oui pis toi tu te réjouis d'avoir un petit frère ou une petite sœur ? », **E : « le bébé il aura toujours un an »,** L : « il aura toujours un an le bébé tu crois ? », **E : ratifie « après il aura toujours quatre ans »,** L : « oh ben après il aura quatre ans quand il deviendra grand hein », **E : « après moi ze vais avoir six ans... et après le bébé il reste quatre ans »,** L : « tu crois qu'il restera à quatre ans toujours toujours ? », Ema fait oui, L : « oui il va grandir aussi après le bébé ? », E : « oui », L : « oh ben ouais comme Ema hein », **E : « uhm quand il est tout tit comme ça ze le mets dans la poussette »,** L : « oui quand il va naître il ira dans la poussette le bébé ? », **E : « après... après il va après ze prends ici sur mes zou »,** L : « tu le prendras sur tes genoux ? », Ema sourit « oui avec la poussette », L : « oh ben non pas la poussette sur les genoux... tu pourras prendre le bébé sur les genoux tu crois quand il sera né ? », **Ema fait oui et dit « et pis il sera tout tit »,** L : « oui il sera tout petit il faudra faire tout attention hein ? », Ema fait oui, L : « pis après il va grandir », Ema hoche la tête, L : « pis quand il sera plus grand il pourra jouer avec toi ? », Ema hoche la tête, L : « hein ce bébé il aura une chouette grande sœur », Ema hoche la tête et sourit, L : « toi tu seras sa grande sœur ? », Ema fait oui de la tête.

Dans l'extrait 28, Ema introduit un thème en rapport avec une situation en devenir (sa mère est enceinte, bientôt naîtra un petit frère ou une petite sœur). En collaboration avec la logopédiste qui poursuit ce thème, elle élabore et développe la situation actuelle (je me couche sur maman, j'écoute et je fais des caresses, mais le bébé est encore trop petit pour faire des coups de pieds). Dans l'élaboration de ce thème de conversation, Ema exprime à plusieurs reprises que le bébé est encore tout petit. En référence à cela, la logopédiste lui pose alors une question qui l'oriente vers une situation future en lui demandant s'il va encore grandir. Ema se projette alors également dans le futur, tout d'abord en spécifiant les différents âges que le bébé pourra avoir, puis en partageant avec la logopédiste la manière dont elle s'en occupera (je le mets dans la poussette, je le prends sur mes genoux). En s'orientant de telle manière dans le futur, Ema se

met dans une zone imaginaire (Zittoun, 2006) dans laquelle elle se crée une image de soi en rapport à la venue du bébé. Face à cette petite sœur ou ce petit frère, elle se positionne alors comme une *grande sœur* à la fois au niveau physiologique (la taille : il est tout petit, il sera tout petit), chronologique (j'aurai six ans et le bébé aura quatre ans) et au niveau des savoir-faire (je m'occuperai de lui et il se laissera faire), ce qui la projette aussi dans le rôle et le positionnement identitaire qu'elle aura à adopter à ce moment-là. A la fin de l'extrait, la logopédiste met cela en mots en exprimant qu'Ema sera effectivement une chouette *grande sœur*. La manière dont Ema se projette dans ce futur en tant que grande sœur est également illustrée dans l'extrait 29 qui se déroule un peu plus tard dans la même séance.

Extrait 29: séance 4, activité 4 (III) – « tous les soses n'importe quoi »

E : « et pis quand ze disais feutre ze disais teute », L : « oh teute tu disais... **pis tu crois que le bébé il dira comment ?** », E : « **tous les soses n'importe quoi** », L : « toutes les choses n'importe quoi ? », E : « **il dira sampignon il dira tantinan** », L : « ouais je crois qu'au début il dira aaaaa areu areu », E : « **non il dira tontiton** » et rigole en regardant la logopédiste. L : « tantiton mais alors ... c'est toi qui pourras lui apprendre à bien parler ? », E : « **quand il dira ouache, il dira ta** », L : « il dira ta pour dire ? », E : « **non il dira sa** » et rigole, L : « sa pour dire ? (Ema rigole) pour dire quoi ? », E : « pour dire ouache », L : « pour dire vache ? », Ema ratifie et ajoute « **et pis pour dire bonhomme il pourra... il va dire todo** », L : « **todo pour bonhomme ?** », E : « **non... ponda** » et rigole. L : rigole et dit « comme ça il dira pona ».

Dans l'extrait 29, la logopédiste réintroduit le sujet du bébé en demandant à Ema comment elle pense qu'il parlera. Suite à cela,

Ema se met dans une situation où elle imagine et invente la manière dont le bébé pourra éventuellement s'exprimer. Tout d'abord, elle dit qu'il dira « tous les soses n'importe quoi », puis improvise des déformations de mots qu'elle sait dire (toto ou ponda pour bonhomme, tantinan pour champignon, ta pour vache) et attribue ces déformations au bébé. Dans cette situation imaginaire, elle suggère alors que le bébé sera incompetent(e)²⁰ dans la production du langage et se positionne elle-même dans la situation présente et dans la situation future comme possédant plus de savoirs langagiers que lui/elle.

En illustrant comment Ema s'oriente face à une situation en devenir, ces deux extraits montrent donc comment Ema se projette dans le futur en s'imaginant et en se positionnant en tant que grande sœur capable de prendre soin d'un être plus petit que soi et possédant des compétences langagières correctes et développées. Les situations imaginaires qu'elle développe peuvent alors être considérées comme des espaces transitionnels (Winnicott, 1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001, p. 43) dans lesquels Ema est à la fois elle-même dans le présent, mais aussi ce qu'elle voudrait être dans le futur. Par rapport à la manière dont elle s'imagine être dans le futur, elle peut rajouter un aspect de soi à son histoire actuelle (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011), renforçant son sentiment d'elle-même comme une personne et une locutrice compétente, ce qui contribue à son développement en lui donnant la possibilité de se comporter comme telle dans la réalité (Winnicott; Vygotsky, 1931/1994, cités par Zittoun, 2006)

Faire des liens entre les sphères d'expériences

En même temps qu'ils illustrent les aspects temporels inhérents à chaque événement (Rogoff, 1993, 2008), les extraits ci-dessus rendent compte également des aspects spatiaux de ces situations

²⁰ Le terme ne doit pas être compris dans un sens de jugement dépréciatif. Dans ce contexte, nous l'utilisons simplement pour marquer une opposition avec la compétence langagière d'Ema.

par le fait que la situation présente fait écho aussi à d'autres sphères de la vie d'Ema (Zittoun, 2011). En même temps qu'elle se situe dans l'ici et maintenant de la séance de logopédie, Ema projette également une image de soi dans d'autres contextes de la vie, des espaces où elle se situait quand elle était petite et où elle se situera quand elle sera grande. Elle fait ainsi également des liens entre la sphère d'expérience logopédique et les autres sphères d'expériences de son quotidien (Zittoun, 2007, 2011, 2017b). Dans la partie suivante, nous nous intéresserons de plus près à ces liens entre les différentes sphères d'expérience d'Ema et verrons comment elle utilise certains éléments issus du cadre thérapeutique pour apporter en séance des éléments issus d'elle-même, ou comment elle cherche à transmettre des choses vécues en séances à la maison, créant ainsi un lien direct entre ces deux contextes. Cela contribue ainsi à intégrer ces deux espaces comme un tout à l'intérieur de soi et à se construire comme une personne qui vit, expérimente, apprend, évolue, est dans ces deux espaces (Zittoun, 2011).

Amener des aspects de soi en logopédie

En participant aux différentes activités proposées, Ema fait des expériences culturelles au sein de sa sphère d'expérience qu'est la thérapie logopédique (Zittoun, 2006, 2008, 2014, 2017b). Ces expériences sont toujours médiatisées (Vygotsky, 1987 cité par Hedegaard, 2012a; Kozulin, 2003; Vygostky, cité par Wertsch, 1991; Zittoun, 2015). Nous avons en effet vu qu'elles étaient socialement médiatisées par la logopédiste qui guide la participation d'Ema aux activités (Rogoff, 1993, 2008), mais qu'elles l'étaient aussi par les éléments culturels (Zittoun, 2006) que sont les activités faites en séances. Ces activités, qui ont une forme à la fois matérielle (les supports du jeu tels que des cartes de loto, une paille, un gobelet) et symbolique (ex. les buts et règles du jeu, ...) (Kozulin, 2003; Zittoun, 2006), forment ensemble un réservoir de connaissances et de significations partagées auxquelles Ema a accès et qui guident ses actions (Zittoun, 2006, 2007, 2009; Peirce, 1974, cité par Zittoun, 2017b). Dans ce qui précède, nous avons en effet montré qu'Ema donnait un sens à l'activité en dégageant ses significations partagées

pour lui donner un sens à la fois conventionnel (quelle est cette activité, qu'est-ce que je dois faire dans cette activité) et un sens personnel (pourquoi je fais cette activité) et que ce sens attribué motivait son engagement dans celle-ci et lui permettait d'y faire des apprentissages langagiers. Dans la partie suivante, nous verrons qu'à partir de la forme matérielle des éléments culturels que sont les activités, Ema dégage des significations pour créer un lien entre l'objet abordé en séance de logopédie et elle-même en dehors des séances de logopédie (Bang, 2008; Grossen & Ros, 2014; Zittoun, 2017b) et qu'ainsi, elle contribue à renforcer le sens et la pertinence de l'expérience qu'elle est en train de vivre, tout comme elle favorise l'appropriation et l'intégration de cette expérience à soi-même (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69; González Rey, 2012; Zittoun, 2017b). Trois situations dans lesquelles Ema initie la création d'un lien entre le matériel de l'activité et soi-même sont illustrées dans les extraits 30, 31 et 32.

Extrait 30: séance 2, activité 4 (II) – une chenille poisonneuse et des poussins contents

L : « et la dernière carte », E : en souriant « oh z'ai trouvé », L : « oh déjà mais tu es trop rapide ». **Ema regarde la tablette puis la logopédiste et dit « on a déjà une seni mais elle est transformée en papillon », L : « hhh tu avais une chenille qui s'est transformée en papillon ? », fait oui de la tête et ajoute « manan », L : « maintenant ? », Ema hoche la tête « d'accord ... est-ce qu'elle était aussi toute verte cette chenille ? » en désignant celle qui est sur l'écran, E : « non elle était poisonneuse », L : « ouuuuh elle avait plein de petits poils ? », Ema hoche la tête. L : « mmh... il faut pas les toucher hein (Ema hoche la tête) les chenilles qui ont plein de petits poils », E : mais pas elle xxx ». L : « et elle s'est transformée en joli papillon ? », Ema hoche la tête, L : « oui?... ça c'est chouette alors ». **Ema regarde la logopédiste et ajoute « et pis on a des poussins », L : « mais oui vous avez », E : « opa », L : « en bas ils sont les poussins ? » Ema ratifie, L : « oui en bas les poussins ». **E : regarde la logopédiste et dit « ils sont contents », L : « ils sont contents les poussins ? », Ema ratifie, L : « mmmh est-ce qu'ils ont déjà grandi ? », **Ema fait oui de********

la tête montre la taille avec ses mains en disant « ils sont comme ça ». L : « oh ils sont comme ça ? », E : montre à nouveau la taille avec ses mains « comme ça ». L : « qu'est-ce que vous leur donnez à manger à ces poussins ? », E : « des graines et pis des fois des verres de terre secs » puis regarde la logopédiste et sourit. L : dit « oh mais dis-donc des verres de terre ? », E : « secs », L : « est-ce qu'ils aiment les verres de terre ? », Ema hoche plusieurs fois la tête, L : « mmh ils préfèrent les verres de terre ou les graines ? », E : « uhm les verres de terre et pis les craines », L : « ils aiment aussi les graines d'accord... mais alors chouette... est-ce qu'ils ont une petite cage ? », Ema regarde la logopédiste et hoche la tête, elle dit « une fois quand le choleil s'est cousé et ben ils sont rentrés tout seeeuels », L : « quand le so-eil il s'est couché ils sont rentrés tout seuls dans la cage ».

Dans l'extrait 30, Ema et la logopédiste font un jeu sur la tablette dans lequel il s'agit de trouver une paire de mot/dessin parmi plusieurs. Après avoir regardé les dessins représentés, Ema trouve la paire de la chenille. Plutôt que de simplement nommer ce qu'elle a trouvé, elle introduit un topic en lien avec ce dessin en partageant avec la logopédiste un événement qui s'est déroulé chez elle (une chenille s'est transformée en papillon). La logopédiste qui suit son initiation demande alors à Ema si la chenille qu'elle a vue à la maison ressemblait à celle qui est représentée sur le dessin. De la sorte, elle joue un rôle de médiatrice entre Ema et le matériel (Farver, 1999; Moro & Rodriguez, 1989), en reconnaissant que celui-ci peut avoir un sens personnel pour elle (Zittoun, 2006) et en soutenant celui-ci par la création d'un lien direct entre ce qu'Ema a fait à la maison et ce qu'elle fait en séance. Suite à cela, Ema et la logopédiste s'engagent dans une séquence dans laquelle elles développent le topic introduit par Ema, qui ajoute également de nouveaux éléments faisant référence à ce qu'elle vit à la maison (on a aussi des poussins). Cet extrait montre alors que l'expérience vécue dans l'immédiat a pris un sens particulier pour Ema par ce que les significations contenues dans le matériel de l'activité ont fait résonner en elle une expérience vécue dans une autre sphère d'expérience (Bang, 2008; Grossen & Ros, 2014; Zittoun, 2017b). En mentionnant

et en développant cette expérience dans la sphère logopédique, en interaction avec la logopédiste, elle met en relation ces deux expériences, créant ainsi un lien entre celles-ci et les deux espaces dans lesquelles elles ont été faites (Zittoun, 2011). Une situation semblable est illustrée dans l'extrait 31.

Extrait 31: séance 4, activité 5 (I) – z'aime pas les lions mais mon papa il est trop fort

Après avoir tiré une carte représentant un lion, E : « moi z'aime pas les lions », L : « toi tu aimes pas les lions ? », Ema fait non de la tête et demande « et pis toi ? », L : « mmh c'est pas mon animal préféré non plus... moi mon animal préféré ici c'est le zèbre » et le désigne sur le plateau de jeu. E : « et pis moi pas les méchants », L : « toi tu aimes pas les animaux méchants ? », E « mais tous les zentils », L : « tous les gentils et y a qui de gentil ici ? ». Ema désigne le phoque et dit « là », L : « le phoque ? ... ouais le phoque il est gentil ». Ema montre le phoque sur le plateau et dit « et pis regarde il peut tenir comme ça », se lève, L : « ouais il peut tenir la balle sur son petit » E : « nez », L : « nez exactement », E : « tout plat », L : « il a un petit nez tout plat tu crois ? », E : « oui », L : « ouais il est trop fort hein le phoque (enlève le plateau de la table) parfait mademoiselle », E : « en fait tous les phoques ils arrivent à faire une balle comme ça », L : « tous les phoques ? ouais il faut qu'ils travaillent bien », E : regarde la logopédiste « et pis mon papa il fait à la pite balle (montre son nez avec son doigt) comme ça et pis (souffle) après il s'envole la balle », L : « il arrive à faire ça ton papa ? », Ema fait oui de la tête, L : « mais alors il est trop fort hein », E : « en fait en fait une balle xx il va presque jusqu'au ciel », L : « après quand il souffle la balle elle va presque jusqu'au ciel ? », Ema hoche de la tête en souriant, regarde la logopédiste, lève haut un bras et dit « il est comme ça » L : « eh mais dis donc il est trop trop fort alors ce papa hein », Ema hoche la tête en souriant.

Dans l'extrait 31, Ema tire une carte qui représente un lion. A partir de ce que représente cette carte, elle introduit un thème en lien avec elle-même. Elle dit qu'elle n'aime pas les lions et demande à la logopédiste ce qu'il en est pour sa part. La logopédiste répond à la

question et ajoute que son animal préféré par rapport à ce qui est présenté sur le plateau est le zèbre. Comme introduit par Ema, elle crée ainsi un lien direct entre le matériel et elle-même. Ema précise ensuite ses préférences en disant qu'elle aime les animaux gentils, comme par exemple le phoque qui est représenté sur le plateau. À partir de cet élément, elle introduit alors une référence à une expérience vécue à la maison avec son père, à savoir le fait que celui-ci arrive aussi à tenir une balle sur son nez (ce que fait le phoque dessiné sur le plateau). A partir de cette intervention, elle et la logopédiste élaborent alors ce thème qui se clôt lorsque la logopédiste met des mots sur le fait que son père est « trop fort ». Comme dans l'extrait 30, cet extrait montre donc comment à partir du matériel de l'activité, Ema crée une connexion entre deux de ses sphères d'expériences et comment, en montrant une attitude positive face à l'expérience qu'Ema raconte, la logopédiste donne une place à des choses issues de la maison dans son cadre logopédique, favorisant et valorisant ainsi la création d'un lien entre les deux. L'extrait 30 est un dernier exemple illustrant ce même phénomène.

Extrait 32: séance 5, activité 2 (II) – un serpent avec des pattes

La logopédiste présente un plateau de jeu avec un dessin de serpent, des pions, un dé et des pailles et dit « aujourd'hui on va faire », **E** : « **moi z'ai la rose » et prend la paille rose, L** : « **toi tu as la paille rose ?** », **Ema hoche de la tête et dit « parce que z'aime bien le rose »**, L : « toi tu aimes bien le rose hein alors moi je prends la paille jaune ». E : montre le plateau avec sa paille « moi ze dit verte », L : « là c'est vert ? », E : désigne un autre endroit sur le plateau « là aussiiiiii », le serpent aussi il est tout vert le serpent. **E** : « **moi z'ai pas peur de les gros serpents mais de les petits serpents z'ai pas peur** », L : « toi tu as pas peur des petits serpents », E : « mmh mmh », L : « non », **E** : « **mais ze peux les toucher hein** », L : « **tu as déjà touché un petit serpent toi ?** », **E** : « **mais avec des pattes hein** », L : « j'ai pas compris un avec des », E : « un avec des pattes », L : « un avec des pattes ? », E : « ouais », L : « est-ce qu'ils ont des pattes les serpents ? », E : « ouais », L : « tu crois ? », E : « des », L : « y en a qui ont des pattes ? », Ema fait oui de la tête, L : « c'est les lézards qui ont des pattes ? », Ema ratifie. La logopédiste

demande à Ema « oh et toi tu as déjà touché un petit lézard ? » Ema hoche la tête, L : « chouette ».

Dans l'extrait 30, Ema choisit la paille rose et verbalise le fait qu'elle a accompli cette action parce qu'elle aime le rose. Ensuite, en observant le matériel, Ema introduit un thème en lien d'abord avec un sentiment (moi j'ai pas peur des serpents) puis avec une expérience personnelle (j'ai déjà touché un serpent) par rapport à ce qu'il représente. L'initiation d'Ema, suivie par la logopédiste, donne ensuite lieu à une négociation entre les deux partenaires, permettant d'élaborer cette expérience vécue par Ema à la maison et d'arriver à la conclusion qu'elle a touché un lézard, et non pas un serpent. L'extrait montre donc comment, en créant un lien entre des propriétés du matériel, une caractéristique de soi-même et une expérience vécue dans une autre sphère d'expérience, Ema interprète une partie de l'activité en fonction de ce qui est important pour elle, attribuant ainsi un sens personnel à ce qu'elle est en train de faire. De même, l'extrait montre qu'en étant élaborée par elle et la logopédiste dans le cadre de la séance, cette expérience prend une forme nouvelle qui contient des éléments à la fois issus de la sphère d'expérience dans laquelle elle a été vécue et la sphère d'expérience dans laquelle elle a été précisée et mise en mots, contribuant ainsi à intégrer cela comme un tout à l'intérieur d'Ema (Zittoun, 2011).

Dans la première partie de nos analyses, nous avons vu qu'Ema attribuait un sens conventionnel au matériel des activités en cherchant à comprendre ses caractéristiques et comment l'utiliser pour mener à bien le jeu. Dans cette partie, nous avons vu qu'à partir des significations qu'il contient, Ema donnait aussi un sens personnel aux activités (Zittoun, 2006, 2014). Ce sens personnel, elle peut le donner en faisant des liens entre ce qui lui est présenté et des choses issues d'elles-mêmes, qui sont importantes pour elle (Bang, 2008; Grossen & Ros, 2014; Zittoun, 2006, 2014, 2017b) et en donnant ce sens, elle crée alors un lien entre ce qu'elle vit en logopédie et d'autres aspects de sa personne dans d'autres sphères d'expérience. Ainsi, elle renforce le sens qu'elle donne au fait de participer aux séances de logopédie en faisant les activités

proposées, ce qui favorise l'intégration de cette expérience à soi-même (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69; González Rey, 2012; Zittoun, 2017b) pour finalement se construire comme une personne expérimentant à la fois des choses en logopédie et à la fois des choses à la maison.

Amener des aspects de la logopédie à la maison

Dans cette partie, nous verrons que ce lien entre soi en logopédie et soi à la maison peut aussi être créé dans le sens inverse. Les extraits 33 et 34 illustrent en effet le fait que parce qu'une expérience vécue en séance de logopédie a particulièrement du sens pour Ema, elle cherche à la transmettre à la maison. Cela contribue alors à généraliser ses acquis à sa vie quotidienne plus large (Zittoun, 2011).

Extrait 33: séance 4, activité 2 (IV) – Mettre une paille orange et un jeton rond dans le cahier

L : « et est-ce qu'on met dans le cahier pour que maman elle sache puisqu'elle est pas là aujourd'hui que tu arrives à soulever ? », prend le cahier l'ouvre sur une page vierge. **E : « attends on met les pions », pose un pion et une paille sur le cahier.** L : « tu aimerais prendre les pions à la maison et puis la paille ? », E : « oui », L : « alors attends tu es d'accord que j'écrive à maman pour qu'elle comprenne ? », Ema fait oui de la tête. La logopédiste prend un stylo et demande « alors est-ce que tu crois que j'arrive à dessiner une paille ? », E : « oui », L : fouille dans la boîte à feutres « **une paille alors elle est quelle couleur ta paille ? est-ce qu'on trouve la même couleur que ta paille ?** », **E : « uhm oraaaaaaange », L : « ah oui oh ben oui c'est la même couleur », prend un feutre orange et dessine une paille dans le cahier,** prend un stylo « et puis je vais écrire ce que tu arrives à faire hein (écrit) avec la paille Ema arrive à aspirer le jeton, bravo Ema », Ema sourit. L : en prenant la paille et le jeton, « **alors toi tu veux mettre tout ça dans le cahier pour prendre à la maison ?** », **E : « mmh mh » en secouant la tête pour dire non,** L : « mh mh d'accord ». L : « **on dessine le jeton ? il était quelle couleur le jeton il était bleu ?** », **E : « oui ».** **La logopédiste dessine un jeton « comme ça ? »**, **E : « non c'est un rooond », L : « ah ouais c'est un rond je l'ai pas fait tout**

bien ? (corrige son dessin) tu vois ici il est tout rond mais il est caché par la paille ça te va comme ça ? », E : « oui », L : « comme ça tu pourras montrer à maman soit avec un petit jeton soit avec la paille », E : hoche de la tête et la logopédiste pose le cahier sur le côté de la table

Juste avant le début de l'extrait 33, Ema vient juste de réussir, pour la première fois, à aspirer un jeton avec une paille (extrait 15). Dans l'extrait 15, nous avons vu que grâce à cette réussite, elle s'était positionnée comme compétente, capable de répondre aux attentes et atteindre les objectifs de l'activité de manière autonome, ce qui avait un sens particulier pour elle par rapport à ce vers quoi elle s'oriente en venant en séance de logopédie. Dans l'extrait 33, la logopédiste propose alors à Ema de noter cette réussite dans le cahier pour mettre au courant sa mère. Ainsi, à travers un élément matériel issu du cadre logopédique, elle introduit la possibilité de garder une trace de cette expérience et du positionnement identitaire lui étant associé (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) tout en créant un lien avec la maison, ce qui permettrait de transférer dans cette sphère à la fois l'expérience concrète faite en logopédie, mais aussi les aspects subjectifs liés à cette expérience (le fait de se sentir compétente, le fait que ce soit une expérience importante, qui a du sens). A cette proposition, Ema répond en introduisant l'idée de prendre à la maison directement le matériel utilisé (la paille et le jeton). En envisageant de faire voyager des éléments matériels d'une sphère à l'autre, elle propose alors de donner une forme concrète et directe au lien qui serait créé, tout en montrant que la création de ce lien est pertinente pour elle. Plutôt que de suivre cette idée, la logopédiste lui propose de donner d'abord une forme écrite à l'expérience et de représenter le matériel par un dessin. Son dessin, la logopédiste veille à le réaliser de la manière la plus précise possible, en demandant à Ema quelles couleurs elle doit utiliser pour qu'il soit pareil que la réalité. Ainsi, elle invite Ema à créer un lien direct entre son expérience vécue et ce qui sera transmis à la maison. Puisqu'elle veille à ce que le dessin de la logopédiste soit le plus précis possible (reprend la logopédiste lorsqu'elle ne dessine pas

assez précisément le jeton), l'extrait montre bien à quel point le fait de pouvoir transmettre son expérience le plus exactement possible est important pour Ema. Ce qui a du sens pour elle à ce moment précis, c'est de créer ce lien. Cela est soutenu par le fait qu'à la fin de l'extrait, elle ne considère plus nécessaire d'emmener les objets comme elle l'avait proposé au départ. Ainsi, elle marque que sa préoccupation ne réside pas dans les aspects matériels de l'activité, mais dans ce que ces objets symbolisent puisque leur représentation graphique lui suffit à présent. Cela, nous pouvons le comprendre par le fait que ce qu'elle cherche à transmettre, c'est le sentiment que lui a fait vivre cette expérience (être compétente), qui est particulièrement important et qui a du sens pour elle. Quelle qu'en soit la forme, elle désire alors avant tout de garder une trace de cette expérience et de la transmettre dans une autre sphère d'expérience, permettant ainsi d'élargir ce sentiment de compétence et de l'intégrer à soi pour se construire une personnalité, un sentiment général de soi comme étant compétente (Zittoun, 2011). L'extrait 34 illustre également ce dernier point, dans une autre situation.

Extrait 34: séance 3, activité 4 – « moi ze veux faire toute seule à la maison »

L : « est-ce que tu veux le prendre à la maison ce jeu ? », Ema fait oui de la tête, sourit et rassemble les cartes. L : prend une carte et dit « oh ben regarde ça c'est les règles du jeu... est-ce qu'on en a besoin ou tu sais comment jouer toi ? ». Ema fait non de la tête, L : « on les met pour maman ? » **Ema prend les cartes et les met dans son cahier en disant « moi ze veux faire toute seule à la maison »**, L : « tu veux faire toute seule alors regarde on peut les mettre avec l'élastique pas que tu les perdes », E : « non », L : oh sinon tu vas les perdre les cartes elles vont tomber les unes après les autres ». Ema lui donne les cartes et la logopédiste met un élastique autour du tas. L : « il faudra bien faire attention aux ch (accompagne du geste BM) à la maison hein », **Ema la regarde, fait le geste BM et dit « cho »**, **L : « ouiiiiii »**, **E : « cho cho chiiii et pis cho »**, L : « oui avec les cho ».

Dans l'extrait 34, la logopédiste propose à Ema de prendre le jeu qu'elles viennent de faire à la maison. Ema est d'accord avec cette proposition, mais spécifie qu'elle voudra y jouer seule. Ainsi, elle se positionne dans le moment comme étant capable d'effectuer l'activité de manière autonome et, à travers la proposition de la logopédiste, cherche à transmettre cette capacité dans une autre sphère d'expérience qu'est la maison. La logopédiste la met alors en garde contre le fait qu'elle devra faire bien attention à prononcer les /ch/ correctement à la maison, ce qui a comme effet de remettre en question la capacité d'Ema de faire l'exercice de manière autonome. En réponse à cette intervention de la logopédiste, Ema produit à plusieurs reprises le phonème /ch/ dans des syllabes accompagnées du geste BM. De la sorte, elle montre à la logopédiste qu'elle est bel et bien capable de produire correctement ces structures langagières en séance de logopédie, en même temps qu'elle suggère qu'elle y arrivera aussi à la maison. Ensemble avec l'extrait 33, l'extrait 34 montre alors comment Ema adopte un positionnement identitaire de compétence dans la sphère d'expérience séances de logopédie et comment elle contribue à élargir ce positionnement de soi dans une autre sphère, la maison, contribuant ainsi à se construire, en dedans et en dehors des séances de logopédie comme une locutrice compétente (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011).

Faire dialoguer la logopédie et la maison

Pour conclure cette partie d'analyse, nous présentons un dernier extrait qui illustre une situation dans laquelle se développe un aller-retour entre la sphère logopédie et la sphère maison, montrant ainsi comment Ema est capable de faire dialoguer les deux espaces qu'elle expérimente (Zittoun, 2011).

Extrait 35: séance 2, activité 4 (III) – « z'ai appris à la maison comme ça »

L : « alors maintenant qu'on a fait les petites grimaces avant d'aller choisir un jeu on va encore voir si on arrive à faire les beaux ch », Ema la regarde et fait « ch », accompagné du geste BM. L : « ouiiiiii...

est-ce que tu sais toujours dire cha ? ». **Ema sourit et fait oui de la tête, positionne ses mains pour faire le geste BM, les retire et dit en souriant « z'ai appris à la maison coomme ça »**, L : « t'as appris à les dire à la maison comma ça ? (Ema hoche la tête) montre-moi comment tu les disais à la maison », E : « coooooomme ça », L : « comme ça t'as appris à dire », Ema hoche de la tête en souriant, L : « mais oui c'est juste coomme ça ».

Dans l'extrait 35, Ema commence par démontrer l'une de ses compétences à la logopédiste qui est de dire le /ch/ de manière correcte tout en accompagnant sa production du geste BM. Ainsi, elle se positionne comme capable de répondre aux attentes, demandes et objectifs de la logopédiste dans le *hic* et *nunc* de cette situation. La logopédiste la félicite et lui demande si elle arrive aussi à produire le /ch/ dans la syllabe « cha ». A cela, Ema apporte une réponse sous la forme d'un nouveau thème faisant référence au fait qu'elle a appris à la maison à dire le mot « comme ça ». Ainsi, elle effectue plusieurs actions : comme dans les extraits 30 à 34, elle crée un lien entre la logopédie et la maison en amenant dans la sphère qu'elle est en train de vivre une expérience et un positionnement identitaire qu'elle adopte à la maison. Ce positionnement est le même qu'elle adopte de manière générale en séance de logopédie, à savoir le fait d'être une apprenante du langage qui travaille de manière à devenir compétente. Ainsi, elle signifie aussi à la logopédiste qu'elle est en mesure d'être compétente et de répondre aux attentes qu'elle interprète, à la fois à un niveau local dans les activités spécifiques (dire le ch), mais aussi à un niveau général en thérapie (apprendre à parler) et à un niveau global à la maison (généraliser ses acquis).

Ce dernier extrait conclut alors bien tout ce que nous venons de démontrer dans la présentation de nos résultats. Il relève en effet les différents points que nous avons analysés, en montrant de manière générale qu'Ema a compris pourquoi elle venait en séance de logopédie (pour apprendre à parler) et qu'elle s'oriente donc vers l'acquisition de compétences langagières nouvelles, afin de devenir une locutrice compétente. Pour cela, elle s'implique dans les activités et le travail proposés de manière à atteindre les objectifs visés.

Cependant, son engagement va au-delà du simple fait de travailler en séance. L'extrait montre en effet que pour atteindre l'objectif général vers lequel elle s'oriente, Ema travaille aussi à la maison. Non seulement elle répond aux attentes des activités (ex. prononcer le /ch/, aspirer un jeton avec une paille), mais plus généralement, elle répond aussi aux attentes caractérisant l'espace thérapeutique, à savoir le fait de mener à des changements langagiers et communicatifs positifs dans le quotidien (CPLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003; Zittoun, 2011). En se positionnant comme locutrice apprenante et compétente, à la fois en séance de logopédie et à la maison, et en reliant ces deux aspects d'elle-même en les faisant dialoguer lors de la thérapie, elle contribue à remplir les objectifs thérapeutiques globaux en permettant à ses acquis de se généraliser dans les différentes sphères d'expérience et de se construire ainsi comme une personne sachant apprendre et utiliser le langage de manière appropriée et conventionnelle (Zittoun, 2011).

Troisième partie : synthèse

A partir des analyses présentées dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons à présent dans cette troisième partie apporter une réponse à nos deux questions de recherche, à savoir :

Dans quelle mesure l'enfant contribue-t-elle à son propre développement langagier au sein de la thérapie logopédique ?

Quels sont les éléments qui soutiennent le rôle actif que joue l'enfant dans son développement langagier ?

Ema contribue à son développement langagier

Pour formuler notre première question de recherche, rappelons que nous sommes parties du principe qu'Ema serait en mesure de créer sa propre ZPD et d'induire l'acquisition de nouvelles compétences (e.g. Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Hedegaard, 2008, 2012a, 2012b; Hedegaard, Aronson, et al., 2012; Hedegaard, Edwards, et al., 2012; Hviid, 2008; Rogoff, 2008), en s'engageant intentionnellement dans des activités et des interactions avec son

environnement (Bright et al., 2015; Hviid, 2008, 2016). Formulée très largement, notre question consistait alors à comprendre dans quelle mesure spécifiquement Ema contribuerait activement à son développement langagier lors des huit séances de logopédie filmées. Dans la première partie de nos résultats, nous avons tout d'abord présenté le cadre des séances de logopédie suivies par Ema, en nous basant sur nos observations sur le terrain et un questionnaire envoyé à la logopédiste pour en définir les caractéristiques et les spécificités spatiales, temporelles, matérielles ainsi que les aspects personnels, subjectifs. C'est ensuite dans la seconde partie que nous avons présenté le cœur de notre travail en exposant ce qui, selon nos analyses, correspond à la perspective d'Ema concernant les séances de logopédie suivies, c'est-à-dire comment elle interprète ce cadre thérapeutique, ce vers quoi elle s'oriente et comment elle participe aux dynamiques thérapeutiques (Hedegaard, 2002, 2012a). Dans cette partie, nous avons alors relevé, à travers l'analyse de plusieurs extraits, qu'au cours des huit séances filmées, Ema participait activement au processus thérapeutique, et que cette participation l'a menée à faire des apprentissages et à évoluer dans plusieurs domaines. De manière très générale et très globale, nous pouvons donc dire qu'Ema a montré des attitudes indiquant un engagement dans le processus thérapeutique (Bioy & Bachelart, 2010, p. 320; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Gaston, 1990; Kortte et al., 2007; Schwob, 2018; Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009; Sutherland, 2018; Tetley et al., 2011) et que c'est cet engagement qui lui a permis de jouer un rôle actif dans les processus développementaux observés (Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Lübcke, 1999, cité par Hviid, 2008, p. 184; Rogoff, 2008). En réponse à la question « Dans quelle mesure Ema a-t-elle contribué aux objectifs de la thérapie ? », nous dirons alors que c'est à travers un processus d'appropriation (Rogoff, 1993, 2008) qu'Ema s'est développée et a gagné en compétence dans l'utilisation du langage au sein des séances de logopédie suivies. Ema s'est approprié les choses abordées en séance de manière active, tout d'abord en donnant du sens à soi en séance de logopédie, puis à partir de ce sens, en faisant des expériences qui l'ont changée en lui

permettant d'améliorer ses compétences langagières à un niveau structural, mais aussi à un niveau communicationnel et identitaire. La mesure dans laquelle elle a été active à ces deux niveaux est présentée dans ce qui suit.

Ema donne du sens à son rôle en séance de logopédie

L'appropriation consiste à donner du sens (Rogoff, 1993, 2008). De manière générale, nous avons observé qu'Ema donnait et cherchait à donner du sens à son rôle en séance de logopédie. Tout d'abord, à un niveau global, elle se définit comme une locutrice novice venant en séance de logopédie pour apprendre le langage en compagnie d'une personne plus experte qu'elle, la logopédiste. Ce sens attribué est alors en lien avec les attentes liées au cadre thérapeutique (ARLD, 2006b; ARLD, 2017; Brossard, 2001; Bruner, 2012; CLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003; Gilliéron, 1992; Perret-Clermont, 1992) et définit son rôle de patiente dans ce cadre. Ce rôle qu'elle s'attribue l'amène de manière générale à se positionner comme apprenante (Rogoff, 1993, 2008) et **à s'ouvrir alors à l'acquisition de compétences langagières** à travers les différentes activités proposées en séance de logopédie.

Justement, lorsqu'une activité spécifique est proposée par la logopédiste, nos analyses nous ont permis de relever qu'Ema cherche sans cesse à redéfinir son rôle dans la thérapie en fonction des demandes et attentes locales spécifiques aux différentes activités auxquelles elle est amenée à participer. Ces activités, nous les avons envisagées comme des éléments culturels contenant à la fois des aspects symboliques et matériels (Zittoun, 2006, 2008, 2014, 2017b), ce qui nous a permis de relever que pour comprendre comment agir dans les expériences culturelles qu'elles proposent, Ema cherchait tout d'abord à définir la signification sociale, le sens conventionnel de ces éléments culturels. Pour cela, nous avons montré qu'elle cherchait à la fois à en comprendre la forme (le matériel) et le contenu (les buts, la manière d'atteindre ces buts). En mettant en place différentes stratégies à cet effet, telles que poser des questions à la logopédiste ou s'appuyer sur des ressources

personnelles, des connaissances et des expériences acquises dans d'autres temps et espaces, nous avons montré qu'elle était alors en mesure de définir son rôle dans une activité particulière (Brossard, 2001; Colliver & Fleeer, 2016; Da Silva Genest, 2017; Rogoff, 1993, 2008) et de comprendre comment elle pourra utiliser le matériel du jeu pour remplir ce rôle (Bang, 2008; Moro & Rodriguez, 1989). En établissant ainsi une base de connaissances communes entre elle et la logopédiste, quant à ce qu'elles réalisent par la suite et *comment* elles le réalisent, nous avons relevé qu'Éma **participe à la co-construction de l'alliance thérapeutique, créant ainsi les fondements de base du processus thérapeutique** (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006).

À la lumière du prisme sémiotique (Zittoun, 2006, 2008, 2014, 2017b), nos analyses nous ont également permis de montrer qu'Éma cherchait non seulement à donner une signification conventionnelle aux activités, mais qu'elle développait aussi une relation personnelle à celles-ci ainsi qu'à leur matériel. Cela, nous l'avons observé par le fait qu'elle trouve une satisfaction personnelle à participer aux séances de logopédie et aux activités en y remplissant son rôle de novice apprenante. Cette satisfaction personnelle, elle la trouve lorsqu'elle arrive à se sentir compétente dans le fait de réussir un exercice ou à produire le langage correctement. C'est alors cette expérience de compétence qui a un sens et une importance particulière pour elle. Ce sens personnel devient alors ce vers quoi elle s'oriente (Lübcke, 1999, cité par Hviid, 2008, p. 184; Hviid & Waag Villadsen, 2018; Rogoff, 1993, 2008; Valsiner & Rosa, 2007), ce qui motive son engagement dans les activités (González Rey, 2009b; Schwob, 2018; Vianin, 2014). Cherchant à vivre et à revivre cette expérience importante, elle **s'engage dans une zone proximale de développement qui a du sens pour elle (ZPDs) et crée ainsi des situations dans lesquelles elle peut effectivement acquérir de nouvelles compétences** (Chaiklin, 2003; Hedegaard, 2009; Baldwin, 1911, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018).

Nous avons par ailleurs observé qu'Éma attribuait aussi un sens personnel au matériel des activités. À partir de certaines des

significations que ce matériel contient, elle crée des liens entre l'expérience vécue en séance de logopédie avec ce matériel et des choses issues d'elle-même, faisant alors dialoguer ses différentes sphères d'expérience (Bang, 2008; Grossen & Ros, 2014; Zittoun, 2006, 2011, 2014, 2017b). Ainsi, elle développe une relation personnelle par rapport aux choses qui sont présentées en séance (González Rey, 2009a; Zittoun, 2017b), ce qui **contribue à renforcer le sens et la pertinence de l'expérience qu'elle est en train de vivre, ainsi qu'à favoriser l'appropriation et l'intégration de cette expérience à soi-même** (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69; González Rey, 2012; Zittoun, 2014, 2017b).

Éma fait des expériences langagières qui la changent

L'appropriation, c'est changer de manière à être plus compétent dans des situations ultérieures (Rogoff, 1993, 2008). En fonction du rôle qu'elle a interprété comme étant le sien, motivée par le sens personnel qu'elle attribue au fait de participer aux séances de logopédie, nous avons montré qu'Éma s'engageait dans les activités, travaillait de manière à atteindre les objectifs fixés et qu'à travers un processus évolutif, elle acquérait alors de nouvelles compétences langagières et communicationnelles, ce qui lui permettait de se construire comme une personne sachant apprendre et utiliser le langage correctement en dedans et en dehors des séances de logopédie. Ainsi, à travers sa participation aux activités, nous avons relevé qu'Éma s'appropriait des formes langagières qui devenaient alors pour elle des ressources lui permettant de réguler son comportement, agir dans le cours de l'interaction, mais aussi de donner du sens à soi et à ses expériences (Bruner, 2012; Kostulski, 2004; Rabardel, 2005; Valsiner & Rosa, 2007; Vygotski, 2015; Vygotsky, 1997a, 1999).

Dans un premier temps, à un niveau local, nous avons observé qu'Éma **s'appropriait la forme linguistique, conventionnelle du langage** (Vygotski, 2015) ainsi que des compétences

périphériques²¹ visées, ce qui lui permettait de prendre un rôle de plus en plus actif et indépendant dans le déroulement de l'activité et de l'interaction (Bruner, 2012; Rogoff, 1993, 2008). Nous avons montré que ce processus d'indépendance passait tout d'abord par une phase dans laquelle elle utilisait les structures et compétences visées avec l'aide de la logopédiste, mais qu'elle était ensuite en mesure, par un processus d'intériorisation, de se les approprier afin de les réutiliser pour réguler de manière autonome ses propres actions et activités dans le cours de l'interaction (Vygotsky, 1978, 1997; Vygotsky & Luria, 1930/1993, cités par Kozulin, 2003, p. 23; Vygotski, 2015; Vygotsky, 1987, 1999). En relevant le fait que cette capacité à utiliser les structures langagières de manière autonome permettait à Ema de faire des expériences langagières dans lesquelles elle se sentait compétente, nous avons alors montré qu'elle donnait aussi un sens personnel aux apprentissages langagiers (Vygotski, 2015). En effet, en même temps qu'elle intériorise les formes linguistiques et des outils symboliques lui permettant de produire ces formes de manière correcte, nos analyses nous ont permis de relever qu'Ema gardait aussi en elle une trace de ces différentes expériences langagières et des sentiments subjectifs associés à ces expériences (González Rey, 2010; Zittoun, 2014). En considérant que toute expérience est à la fois expérience de quelqu'un et expérience de quelque chose (Stern, 1938, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018), nous avons alors relevé qu'en expérimentant par exemple le fait de savoir prononcer le /ch/ correctement (quelque chose), Ema faisait aussi l'expérience d'être quelqu'un qui sait prononcer correctement le /ch/ et qu'elle gardait en elle une trace de ce sentiment de compétence.

En cherchant à vivre et à revivre des expériences langagières dans lesquelles elle se sent compétente, nous avons alors observé **qu'Ema s'orientait vers le futur, en utilisant le langage pour s'engager dans des activités l'amenant à devenir quelqu'un de « meilleur »** (Baldwin, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen,

2018; Rogoff, 2008), quelqu'un sachant parler et maîtriser le langage de manière correcte. Pour cela, nous avons vu qu'Ema utilisait les formes langagières conventionnelles acquises en séance pour accomplir des actions ayant un sens personnel pour elle, à savoir le fait d'être une locutrice compétente et experte. De la sorte, nous avons vu qu'elle créait et s'engageait dans des zones intermédiaires, mi-réelles, mi-imaginaires, dans lesquelles elle pouvait expérimenter ses différentes compétences langagières, s'expérimenter elle-même comme ayant ces différentes compétences langagières et ces différents aspects de sa personnalité (Winnicott, 1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001, p. 43; Baldwin, 1911, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018; Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2006, 2011). A travers la création de cette zone intermédiaire, nous avons alors relevé qu'elle s'engageait dans une zone où elle pouvait évoluer, le temps d'un jeu, comme une locutrice compétente, créant ainsi également la possibilité d'effectivement devenir cette personne en dehors du jeu (Lübcke, 1999, cité par Hviid, 2008; Baldwin, 1911, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018; Rogoff, 2008; Vygotsky, 1931/1994, cité par Zittoun, 2006).

Enfin, en fonction de ses différentes expériences langagières faites dans le temps et des espaces réels ou imaginaires, nous avons observé qu'Ema **utilisait le langage pour donner un sens, créer une cohérence et élaborer une continuité de soi à la fois dans le temps et dans l'espace** (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Valsiner & Rosa, 2007; Zittoun, 2011). En mettant en lien ses expériences présentes avec ses expériences passées de manière à s'imaginer également dans des expériences futures, nous avons en effet montré qu'Ema créait une histoire de soi (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) comme quelqu'un ayant fait toutes ces expériences langagières (Hviid & Waag Villadsen, 2018; Zittoun, 2011), se construisant alors comme quelqu'un qui sait apprendre et utiliser le langage de manière appropriée et conventionnelle dans des situations et contextes variés avec différentes personnes.

²¹ Les activités BLF, par exemple, ne visent pas des structures langagières à proprement parler, mais travaillent des compétences permettant de soutenir la production correcte du langage.

En conclusion, nous pouvons alors dire qu'en faisant des expériences langagières au sein de la thérapie logopédique, Ema s'est approprié à la fois le langage dans sa forme conventionnelle mais aussi, et surtout, qu'elle s'est approprié sa propre personne comme étant quelqu'un qui sait produire et utiliser le langage dans cette forme conventionnelle pour faire des choses et *être quelqu'un* dans le monde (Bruner, 2012).

Ema est soutenue par la logopédiste

Nos analyses nous ont donc permis de relever qu'Ema jouait un rôle actif dans son développement langagier et ce, à plusieurs niveaux. Notre deuxième question de recherche consistait alors à savoir quels aspects de l'environnement soutenaient ce rôle actif. En réponse à cette question, nous aurions alors envie de dire simplement « tout ». En effet, de même que nos analyses ont relevé qu'Ema était une actrice sociale compétente, une agente dans son développement (Hedegaard, 2012a; Smith et al., 2005), elles ont aussi montré que toutes ses actions étaient intimement reliées à l'environnement dans lequel elle évoluait (Vygotsky, 1994, cité par González Rey, 2009a, p. 69; Vygotsky, 1998, cité par Hedegaard, 2008; Hviid, 2008; Markus & Hamedani, 2007). Si l'on prend la perspective d'Ema que nous avons analysée et que nous la mettons en lien avec les deux autres perspectives (sociétale et institutionnelle) représentées dans le modèle de Hedegaard (2008, 2009, 2012b), on peut en effet relever que les activités qu'Ema a déployées dans les séances de logopédie, que ce soient les activités de construction de sens ou d'autres actions intentionnelles, prenaient toujours racine, de manière plus ou moins directe et importante, dans des significations culturelles et sociales de ce contexte (e.g. Hedegaard, 2008; Hedegaard, 2009, 2012b; Markus & Hamedani, 2007; Zittoun, 2015). Si Ema s'oriente vers le fait de devenir une locutrice compétente et qu'elle se comporte de manière appropriée dans son rôle de patiente pour atteindre ce but, c'est parce qu'elle a compris que c'était ce qui était attendu d'elle dans le setting d'activité dans lequel elle évolue (Brossard, 2001; Colliver & Fler, 2016; Hedegaard, 2008, 2012a; Hedegaard,

Aronson, et al., 2012). Par ailleurs, si c'est ce qui est attendu d'elle dans ce setting, c'est parce que lui-même appartient à une pratique institutionnelle plus large, la logopédie, qui par sa définition caractérise le cadre de cette pratique (ARLD, 2006b; ARLD, 2017; CPLOL, 1997). En même temps, cette définition de la logopédie résulte d'une tradition historique plus large de la profession (cf. de Weck & Marro, 2010; de Weck & Rosat, 2003) et est sujette à des changements, car reposant sur des décisions politiques particulières (Brun, 2015).

Dès lors, pour ne pas se perdre dans la multitude de facteurs ayant pu influencer les activités d'Ema dans les séances qu'elle a suivies, nous nous focaliserons uniquement sur une forme spécifique de médiation des expériences d'Ema, à savoir la médiation sociale (Farver, 1999; Vygotsky, 1987 cité par Hedegaard, 2012a; Kozulin, 2003; Vygostky, cité par Wertsch, 1991; Zittoun, 2015). Nous pensons en effet qu'en montrant comment la logopédiste a soutenu Ema dans son rôle actif, nous pourrions présenter des résultats intéressants et pertinents pour la pratique clinique.

Un étayage à plusieurs niveaux

En considérant Ema comme étant au centre du travail thérapeutique, nous avons envisagé dans ce travail la logopédiste dans un rôle d'accompagnante (CPLOL, 1997; de Weck & Rosat, 2003) et en référence à ce que nous venons de présenter ci-dessus, nous pouvons à présent l'envisager comme ayant accompagné Ema à entrer dans la culture du langage (Brossard, 2001; Bruner, 2012). Dans son rôle d'experte d'une culture, d'une langue, d'un cadre thérapeutique dans lesquels Ema cherche à entrer, nous avons en effet relevé qu'elle médiatisait les expériences langagières de cette dernière en lui mettant à disposition des outils et des ressources pour s'approprier le langage dans sa forme conventionnelle tout en encourageant la création d'une relation personnelle à celui-ci. Cette médiation sociale, la logopédiste l'a développée sous la forme d'un étayage (Bruner, 2012; Kozulin, 2003) qui, comme relevé par Gaillard (1998), s'est situé à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, à un niveau global, on peut considérer qu'elle a fourni une première forme d'étayage par **la mise en place d'un espace thérapeutique sur mesure dans lequel accueillir Ema** (Gaillard, 1998). En organisant sa thérapie en fonction de ce qu'elle a considéré comme pouvant servir aux objectifs de prise en charge, la logopédiste a en effet mis à disposition un espace significatif dans lequel elle a invité Ema à entrer pour apprendre à parler (Gilliéron, 1992; Perret-Clermont, 1992). Ainsi, elle a créé un système de support à l'acquisition du langage (LASS) (Bruner, 1987, 2012) dans lequel Ema a pu s'engager en participant à des activités dans lesquelles elle a fait des apprentissages langagiers. En organisant la forme matérielle et temporelle de ce cadre d'une manière bien spécifique, répétitive, la logopédiste a également facilité la compréhension et l'interprétation du cadre par Ema, l'aidant ainsi à entrer dans son rôle et à construire une alliance sur laquelle pourrait se baser tout le travail thérapeutique (Bioy & Bachelart, 2010; Gilliéron, 1992; Hatcher & Barends, 2006; Perret-Clermont, 1992).

Dans ce cadre thérapeutique, nous avons ensuite observé qu'une seconde forme d'étayage apparaissait lorsqu'en proposant différentes activités langagières (Da Silva Genest, 2017; de Weck, 2003; Gaillard, 1998), **la logopédiste mettait à disposition d'Ema des éléments culturels avec lesquels entrer en interaction**. A travers la multitude de significations qu'ils contiennent (Zittoun, 2006, 2007, 2009), ces éléments culturels, qui présentent à la fois une forme symbolique et matérielle, ont alors permis à Ema d'apprendre à devenir une locutrice compétente en guidant ses actions en même temps qu'ils lui ont donné la possibilité de faire des expériences culturelles et langagières qui avaient du sens pour elle (e.g., Bang, 2008; Gillespie & Zittoun, 2010; Salomon & Perkins, 1998; Sinha, 2014; Zittoun, 2006, 2009).

Lors du déroulement de ces activités, la logopédiste a ensuite offert une troisième forme d'étayage qui a consisté à se comporter comme un partenaire **qui a guidé Ema dans sa participation aux activités et à l'interaction** (Gaillard, 1998; Rogoff, 1993, 2008). En tant que partenaire sociale et communicationnelle, la logopédiste a

fait en sorte de répondre aux interventions d'Ema et de s'ajuster, se coordonner et collaborer avec ses activités langagières de manière à lui donner la possibilité d'accomplir des choses dans le fil de l'activité et ce, de manière de plus en plus autonome (Bruner, 2012; Hudelot et Vasseur, 1997, cités par de Weck, 1998, p. 14; Gilliéron, 1992; Rogoff, 1993, 2008)

Finalement, nous avons observé qu'une quatrième forme d'étayage, pour guider cette participation et accompagner Ema dans la réalisation de devenir membre de la « culture des personnes utilisant le langage », a consisté à utiliser différentes stratégies d'étayage. Parmi ces stratégies, nous avons relevé celles que nous avons considérées comme se situant sur le plan technique et celles que nous avons considérées sur un plan relationnel. Toutes deux sont complémentaires car elles ont apporté une aide et un accompagnement à des niveaux différents.

Premièrement, en utilisant des stratégies *techniques*, **la logopédiste a accompagné Ema dans l'appropriation des formes linguistiques et conventionnelles du langage** (Vygotski, 2015). Pour cela, elle a utilisé des interventions langagières sous forme de reprises, de questions, de reformulations, etc. (e.g., Da Silva, 2010; Gaillard, 1998; Galli Cornali, 1998; Rodi, 2011; Vinter & Bried, 1998) qui ont, dans un premier temps, permis à Ema d'apprendre à faire correctement les activités et produire correctement les structures langagières visées dans ces activités. Dans un second temps, ces interventions, Ema a pu les intérioriser comme des outils symboliques/cognitifs (Vygotsky, 1978, 1997; Vygotsky & Luria, 1930/1993, cités par Kozulin, 2003, p. 23) qu'elle a ensuite utilisés pour reproduire ses apprentissages dans d'autres situations.

Deuxièmement, en utilisant des stratégies *relationnelles*, **la logopédiste a accompagné Ema dans l'appropriation du langage comme quelque chose pour soi, de personnel** (Vygotski, 2015). A ce niveau, nous avons défini l'étayage comme le fait d'accompagner Ema lors des expériences culturelles, faites en relation avec des éléments culturels, avec pour but de l'aider à s'approprier ces

expériences et se construire comme une personne unique sachant utiliser le langage pour être soi-même dans le monde.

Une première forme de cet étayage consiste pour la logopédiste à *prendre le rôle du pôle autre* décrit par le prisme sémiotique et accompagner Ema dans la découverte, la compréhension et l'appropriation des expériences culturelles faites en séance (e.g., Zittoun, 2006). Aussi, nous considérons que cette forme d'étayage est étroitement liée à la relation thérapeutique (Bailly, 2001; Zittoun, 2006, 2014), car pour qu'Ema puisse s'engager dans et donner du sens aux expériences lui ayant permis de changer au cours des huit séances pendant lesquelles nous l'avons suivie, il a fallu qu'elle puisse se sentir en sécurité, en confiance et valorisée dans le cadre thérapeutique (Bailly, 2001; Bioy & Bachelart, 2010; Zittoun, 2006, 2014). Ce que nous avons considéré comme des stratégies d'étayage relationnelles à ce niveau sont alors toutes les conduites de la logopédiste qui ont permis de renforcer la relation thérapeutique et par conséquent, encourager les dynamiques de construction de sens et l'appropriation du langage par Ema comme quelque chose pour soi-même. Les attitudes que nous avons observées comme allant dans ce sens sont notamment illustrées par le fait que la logopédiste a été prête à recevoir les interventions d'Ema (Bolton Oetzel & Scherer, 2003; CPLOL, 1997; Crenshaw, 2008; Gaston, 1990; Zittoun, 2014) qu'elle a accueillies avec intérêt et bienveillance. Par cette attitude, elle a en effet encouragé les prises d'initiatives d'Ema dans le cours de l'interaction et les activités, tout en favorisant les processus de construction de sens en soutenant et valorisant la création de liens entre des éléments issus du cadre de la logopédie et des éléments issus de la vie plus large d'Ema (González Rey, 2009b; Grossen & Ros, 2014). En partageant avec la logopédiste des éléments venant de soi, Ema a alors pu s'engager affectivement et s'impliquer émotionnellement dans la thérapie (Barish, 2004; Bolton Oetzel & Scherer, 2003; Bright et al., 2015; Downer & Rimm-Kaufmann, 2007; Gaston, 1990; Simmons-Mackie & Kovarsky, 2009; Tetley et al., 2011).

Une seconde forme d'étayage relationnel utilisée par la logopédiste pour accompagner Ema dans son processus d'appropriation du langage a également été relevée par nos analyses. Cette forme d'étayage, nous l'avons identifiée comme se situant au niveau de la relation thérapeutique, mais étant également fortement en lien avec l'alliance thérapeutique préalablement co-construite (Bioy & Bachelart, 2010; Hatcher & Barends, 2006). Ainsi, très habilement, *la logopédiste a joué avec cette relation et les rôles lui étant associés*. En suivant les initiatives d'Ema et en s'ajustant à ses différents positionnements identitaires (Ribeiro & Gonçalves, 2011; Zittoun, 2011) adoptés par cette dernière à différents moments de la thérapie, elle n'a en effet cessé d'évaluer, de remanier et de renégocier son rôle à la fois d'adulte, de thérapeute, de logopédiste et d'experte du langage. Ainsi, alors que nous avons montré qu'en s'engageant dans des activités contribuant à réduire l'asymétrie patiente/aidée-thérapeute/aidante (Bruner, 2012; Gilliéron, 1992), Ema avait la possibilité de s'expérimenter le temps d'un jeu comme experte de la situation. Nous relevons ici que ces séquences de jeu imaginaires (Winnicott, 1941, 1958, 1975, cité par Bailly, 2001, p. 43; Baldwin, 1911, 1899/2007, cité par Hviid & Waag Villadsen, 2018; Zittoun, 2006) ne prennent une valeur thérapeutique et de changement que parce qu'elles sont vécues en interaction avec la logopédiste qui, en répondant aux besoins exprimés par les initiations ludiques d'Ema, médiatise cette expérience en lui donnant la possibilité d'évoluer dans la ZPDs qu'elle s'est créée elle-même (e.g. Chaiklin, 2003; Farver, 1999; Hedegaard, 2002; Hviid, 2008). Cette capacité à suivre et à s'ajuster aux initiatives d'Ema montre alors de la part de la logopédiste une capacité très fine à identifier dans le moment présent les envies et les besoins exprimés par sa petite patiente et de les soutenir en leur donnant de l'importance dans le déroulement de l'activité ce qui, simultanément, donne un pouvoir créateur à Ema.

Pour conclure ce chapitre, nous reprendrons alors les mots de Zittoun (2011) et envisagerons la thérapie comme « un laboratoire du changement » (p. 333, notre traduction), une zone de jeu dans laquelle, en rapport à ce qu'elle *était avant*, Ema a été soi et, en interaction avec la logopédiste, a développé « à partir de ses propres

ressources de nouvelles compétences linguistiques ou communicatives » (de Weck & Marro, 2010, p. 326) afin de *devenir quelqu'un*. Alors qu'Emma est l'actrice principale de ces changements, la créatrice, la logopédiste, en est l'artiste. Elle donne aux créations d'Emma une place, une forme, une direction, un but, ce qui mène aux changements attendus. En fin de compte, comme si justement exprimé et si adroitement démontré par la logopédiste, tout cet art repose sur le fait « de pouvoir suivre les initiatives de l'enfant, ses intérêts tout en gardant à l'esprit les objectifs à travailler ».

PARTIE VI : CONCLUSION

Comme nous le faisons spontanément dans notre pratique quotidienne en tant que logopédiste, ce travail exploratoire avait pour but d'adopter une démarche scientifique permettant de mettre *l'enfant au centre* d'une analyse du cadre et des interactions logopédiques. A travers ce regard relativement nouveau pour la recherche dans le domaine, nous avons effectué une étude de cas cherchant à cerner la perspective d'Emma, une petite fille âgée de 3;8 ans au moment où nous l'avons rencontrée, à propos des séances de logopédie auxquelles elle a participé. En cherchant à comprendre comment Emma a interprété et s'est orientée face aux dynamiques thérapeutiques, nous avons alors pour but de répondre à une première question de recherche, à savoir, dans quelle mesure, grâce à sa participation aux séances de logopédie, elle contribuait activement aux buts et objectifs de la prise en charge. Désirant considérer *l'enfant dans son entièreté*, nous avons alors approché le cadre logopédique de la manière la plus complète possible et avons également formulé une seconde question de recherche consistant à révéler quels étaient les éléments issus du cadre thérapeutique qui soutiendraient ce rôle actif. De manière générale, nous espérons avec ces deux questions pouvoir apporter un regard nouveau sur le cadre et les interactions logopédiques, afin d'ouvrir de nouvelles idées et perspectives, à la fois dans le cadre de la recherche et de la pratique.

Pour répondre à nos deux questions de recherche, nous nous sommes situées dans une approche socioculturelle du développement et des apprentissages. Dans cette approche, nous avons envisagé les séances de logopédie comme une pratique institutionnelle au sein du cadre socioculturel suisse romand, et les thérapies logopédiques comme une sphère d'expérience particulière d'Emma. Au sein de cette sphère d'expérience, nous avons considéré qu'Emma était en mesure de jouer un rôle actif dans ses apprentissages et son développement et ce, à travers son engagement dans les activités et la thérapie logopédique.

Ainsi, pour apporter une réponse à nos questionnements, nous avons cherché à observer les engagements d'Emma dans la thérapie logopédique. Pour cela, nous avons élaboré une méthode de recherche suivant une approche qualitative et avons, moyennant l'enregistrement audiovisuel de huit séances de thérapie consécutives, procédé à l'observation systématique des comportements engagés d'Emma au sein de la prise en charge logopédique. Grâce à ces observations, nous avons alors pu relever dans quelle mesure Emma a été active dans son développement langagier et ce qui a soutenu ce rôle actif.

En réponse à notre première question, nous avons relevé qu'à travers ses expériences langagières en thérapie, Emma a développé son langage et s'est développée elle-même à travers un processus d'appropriation. Le rôle actif qu'elle a joué dans ce processus s'est situé à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, à partir des informations culturelles et sociales à disposition, *Emma a activement cherché à donner un sens à son rôle en séance de logopédie*. Par ce fait, elle a constitué une base pour les apprentissages et les processus de développement se produisant dans ce contexte. En se mettant dans une position de novice apprenante, elle s'est d'abord ouverte à l'acquisition de nouvelles compétences langagières au sein du cadre des séances. Ensuite, en cherchant à comprendre ce qui était attendu d'elle dans ce cadre, elle a participé à la co-construction de l'alliance thérapeutique. Finalement, en attribuant un sens personnel au fait de venir en séance de logopédie pour y faire de

nouveaux apprentissages langagiers, Ema s'est orientée vers le but de devenir une locutrice plus compétente et a agi de manière à le devenir. Dans un second temps, nos analyses nous ont permis de montrer qu'à partir du sens qu'elle a donné à son rôle en séance de logopédie, *Ema s'est activement engagée dans des expériences qui l'ont changée*. A partir de ces expériences, elle s'est approprié à la fois des structures langagières ainsi que sa propre personne comme étant quelqu'un qui sait utiliser ces structures langagières. Cela lui a permis de se construire comme une locutrice compétente à la fois en dedans et en dehors des séances de logopédie.

En relation avec notre seconde question de recherche, nous avons ensuite relevé que ce rôle actif d'Ema était étroitement relié à l'environnement historique, culturel, social et matériel dans lequel avaient pris place ses activités. En lien avec notre pratique clinique, nous avons alors choisi de nous intéresser plus précisément aux attitudes de la logopédiste qui avaient permis de soutenir ce rôle actif. En réponse à notre question, nous avons alors souligné que grâce à un étayage se situant à différents niveaux, la logopédiste était en mesure de soutenir et accompagner Ema dans son développement langagier. Cet étayage, nous avons vu qu'il consistait globalement à la mise en place d'un cadre thérapeutique dans lequel, à travers l'utilisation de stratégies techniques et relationnelles, la logopédiste guidait Ema dans sa participation à des expériences culturelles en relation avec elle-même et des éléments culturels. Grâce à ces expériences médiatisées, Ema a alors pu apprendre à produire et à utiliser le langage pour elle-même.

Limites et ouvertures

Afin d'éventuellement encourager de nouvelles perspectives, cette étude de cas exploratoire visait à répondre à deux questions de recherche formulées très largement et très globalement. Grâce à ces deux questions et à la perspective théorique employée pour analyser nos données, nous avons alors adopté un regard vaste sur la situation d'Ema en séance de logopédie. En même temps que cela fait la richesse de notre travail, nous pensons que c'est aussi dans

cet aspect que se cache l'une des limites principales de notre étude. En effet, parallèlement au fait que le regard global que nous avons adopté a permis de relever comment Ema interprétait et agissait dans le cadre de ses séances de logopédie, il a aussi permis de souligner le fait que cette interprétation lui était propre et personnelle et que, par conséquent, ce que nous avons observé n'était unique qu'à elle-même. Ainsi, bien que, grâce à ce travail, nous ayons pu cerner la perspective d'Ema et comprendre dans quelle mesure elle jouait un rôle actif dans son développement, nous ne pouvons pas prétendre avoir compris comment d'autres enfants pourraient aussi jouer un rôle actif dans leur développement langagier au sein des différentes thérapies logopédiques mises en place pour leur problématique personnelle.

Ce dernier point permet de soulever une autre limite de ce travail, en lien avec notre seconde question de recherche. Pour répondre à cette question, nous nous sommes focalisées sur la logopédiste en cherchant à comprendre dans quelle mesure elle avait soutenu le rôle actif d'Ema dans son développement langagier. Nous avons alors relevé que la manière dont elle soutenait ce rôle était étroitement en lien avec la manière dont elle organisait et agissait dans le cadre thérapeutique. Ainsi, en sachant qu'il existe autant d'interventions logopédiques qu'il n'existe de thérapeutes, nous pouvons alors penser que les résultats n'auraient pas forcément été les mêmes avec la participation d'une/un autre praticien(ne).

Finalement, une dernière limite importante de ce travail réside, à notre avis, dans le fait que, bien que nos données audiovisuelles nous aient permis d'analyser un nombre important de comportements et d'engagements d'Ema dans différentes activités et sur une période prolongée, il n'empêche que les huit séances filmées n'ont constitué qu'une petite partie de tout le suivi thérapeutique. Ainsi, bien que l'analyse de ces données nous ait permis de relever dans quelle mesure Ema avait joué un rôle actif dans son développement langagier au cours de ces huit séances, nous ne pouvons pas tirer de conclusions définitives de ces observations. Nous pouvons toutefois soutenir nos résultats par le

fait que le suivi d'Ema s'est vu réduit à deux séances mensuelles en août 2018 et a pris fin en avril 2019, après qu'elle ait atteint tous les objectifs thérapeutiques. Ainsi, nous pouvons supposer que les attitudes ponctuelles que nous avons observées ont d'une façon ou d'une autre contribué à la réussite de la thérapie.

Implications pour la pratique

Bien que l'étude de cas et l'unicité de la perspective d'Ema soient des limites de notre travail, car elles ne permettent pas de généraliser nos résultats à d'autres situations, nous considérons que dans le cadre de la pratique professionnelle, comprendre que chaque enfant possède sa propre perspective du monde et de soi dans le monde est plutôt une richesse. En effet, pour accompagner chaque enfant dans son développement langagier, en prenant en compte à la fois ses difficultés et ses ressources, nous devons pouvoir comprendre ce qui est propre et personnel à chacun. Chaque rencontre consiste à s'ouvrir et à entrer dans un monde nouveau afin de construire une relation particulière adaptée à la singularité de chaque patient. Pour un thérapeute, ceci paraît une évidence, mais paradoxalement, ce n'est pas toujours le cas dans les faits. Pour conclure ce travail, nous voudrions alors présenter ce que nous considérons personnellement comme étant les apports principaux de ce travail pour notre pratique quotidienne. De plus, à partir du regard que nous avons choisi de porter sur notre profession et nos patients, nous désirons relever quelques pistes concrètes par lesquelles nous pensons pouvoir nous adapter au mieux à la pluralité des enfants que nous rencontrons et rencontrerons, afin de les accompagner dans leur développement langagier en les considérant comme des acteurs sociaux compétents et actifs.

Concevoir l'enfant comme étant au centre du travail thérapeutique

Premièrement, les données théoriques et empiriques présentées dans ce travail conçoivent l'enfant comme étant au centre du travail et de la thérapie logopédique. Les données présentées soutiennent

en effet le fait que l'enfant est non seulement active dans la co-construction du cadre, de la relation, des activités, de ses apprentissages, mais que surtout, par sa participation à la thérapie, elle est à la base de tous ces processus. Pour nous, cette conception renforce donc également la manière dont nous nous percevons en tant que logopédiste, à savoir comme membre d'une certaine communauté, avec un statut et des compétences particulières, dont le rôle est d'accompagner nos patients et patientes à entrer dans la culture des « personnes qui parlent ». A partir de toutes les réflexions soulevées en nous par la réalisation de ce travail, nous voudrions alors soutenir que ce rôle n'implique pas uniquement de s'ouvrir et de laisser une place aux initiations de l'enfant, mais qu'il s'agit plutôt de mettre les contributions personnelles de celle-ci à la base du travail logopédique. En effet, en envisageant toutes les actions de nos patientes comme étant intentionnelles, ayant un sens et étant pertinentes pour le déroulement de la thérapie, nous contribuons aussi à leur donner une valeur particulière dans le travail langagier. Ce que nous retenons pour notre pratique quotidienne, c'est donc qu'il s'agit d'interpréter les initiatives personnelles de nos patient(e)s non pas comme des conduites allant à l'encontre du processus thérapeutique, mais comme des actions *servant* au processus thérapeutique et sur lesquelles nous devons nécessairement nous appuyer si nous voulons mettre l'enfant au centre de ses apprentissages et de son développement.

Développer une attitude de travail rigoureuse

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, nous estimons que concevoir notre rôle de cette manière ne rend pas notre pratique moins rigoureuse ou moins sérieuse, sans pour autant faciliter le travail thérapeutique. En effet, mettre l'enfant et ses contributions personnelles à la base du travail ne consiste pas simplement, et ce serait une erreur de le penser, à suivre absolument *tout* ce que fait l'enfant de manière indifférenciée. Il s'agit plutôt de mettre sa casquette d'« artiste » afin de façonner la participation de nos patient(e)s de manière créative, de façon à permettre à leurs initiations de servir aux objectifs thérapeutiques et de rendre ainsi les

enfants producteurs et productrices de leurs propres apprentissages. Plutôt que de proposer un travail rigoureux sur le langage, nous pensons que notre activité professionnelle repose sur le fait d'*adopter une attitude de travail rigoureuse* consistant à, comme nous l'avons fait en tant que chercheuses dans ce travail, identifier, analyser, comprendre les besoins, les buts, les intentions de l'enfant afin de cerner et donner un sens à sa perspective, s'y ajuster et ainsi lui attribuer une valeur thérapeutique.

Favoriser les contributions et les expériences personnelles

Suite à la réalisation de ce travail, nous avons choisi d'adopter l'attitude thérapeutique présentée ci-dessus dans notre expérience professionnelle personnelle. Au quotidien, elle nous amène à mobiliser nos connaissances théoriques afin de fixer des objectifs particuliers pour chaque enfant et d'envisager par quels moyens atteindre ces objectifs, tout en suivant les initiatives de l'enfant pour donner une forme concrète à la réalisation de ces objectifs. De manière générale, notre but est de soutenir l'appropriation du langage par nos patients(e)s comme quelque chose pour soi. Nous cherchons alors à leur donner la possibilité de faire des expériences culturelles, langagières, qui ont du sens pour eux et dans lesquelles le langage peut être vécu comme servant à soi-même et où il prend donc un sens particulier. Dans notre pratique, nous avons constaté que l'attribution d'un sens particulier à une expérience par un enfant pouvait être encouragée par la mise à disposition d'éléments culturels, c'est-à-dire d'objets, de matériel, avec lesquels il/elle a la possibilité de créer un lien personnel. Selon nos expériences, nous avons observé que ce ne sont souvent pas les jouets et/ou les objets les plus élaborés qui ont le plus de succès et qui favorisent cela. A l'inverse, il semble souvent suffire de très peu pour permettre à l'enfant d'exprimer sa subjectivité et d'amener des contributions personnelles au fil de la séance. Concrètement, nous proposons alors de mettre à disposition de l'enfant du matériel de base, plutôt « neutre » (ex. papier, crayon, legos, peluches, etc...), qu'il pourra ensuite utiliser et façonner à sa manière en laissant place à sa créativité. Pour cela, nous proposons aussi de laisser le plus souvent

possible l'enfant faire des choix (ex. choisir la couleur des stylos, choisir des stickers, choisir un jeu en fin de séance) et encourageons le fait d'élaborer verbalement la mise en lien du matériel proposé avec des aspects plus larges de soi (ex. « toi aussi tu as déjà pêché ? », « toi aussi tu es déjà allée au zoo ? », etc.).

Par exemple, pour favoriser l'appropriation des expériences langagières comme quelque chose pour soi, nous faisons personnellement beaucoup usage de photos. Prendre des photos de l'enfant lorsqu'elle est en train d'effectuer une activité, un exercice, en train de jouer, et par la suite coller et rassembler ces photos dans un cahier permet, par exemple, de donner une forme concrète et matérielle de ces vécus, d'en garder une trace et de marquer une continuité entre les différentes expériences, à la fois dans le temps et dans l'espace, si le cahier est aussi emmené à la maison ou en classe. Nous avons constaté que ces photos sont souvent très importantes pour les enfants en difficulté d'apprentissage, non seulement parce qu'ils ont beaucoup de plaisir à se voir et se revoir, mais aussi parce que le support visuel les aide à comprendre et mettre en mots un vécu particulier. En référence à ce que nous avons montré dans ce travail, nous espérons alors que cette manière de faire qui nous tient à cœur permet à nos patient(e)s d'intégrer ces expériences à eux-mêmes, de se considérer comme quelqu'un ayant fait ces expériences et donc de s'approprier les aspects langagiers leur étant liés.

Défendre la nature thérapeutique de notre métier

Finalement, réfléchir aux liens entre ce travail et notre pratique quotidienne a fait émerger en nous quelques questionnements relatifs à notre identité de (jeunes) professionnelles. Comme beaucoup, nous avons choisi le métier de logopédiste pour son côté thérapeutique et relationnel. En tant que thérapeutes, nous nous considérons alors comme *un accompagnant du développement langagier de l'enfant* et considérons que c'est ce qui nous différencie d'une pédagogue. Or, en entrant dans le monde du travail, nous avons rapidement constaté que ces spécificités de notre métier

n'étaient pas toujours comprises et qu'il existait une confusion fréquente et une limite floue entre la logopédie comme discipline thérapeutique et la logopédie comme discipline pédagogique.

Dans ce travail, nous avons pu relever la valeur thérapeutique de notre pratique de logopédiste en soulignant l'importance des significations liées au cadre dans lequel ont pris place les activités d'Ema, significations qui ont soutenu l'évolution langagière que nous avons observé et décrite chez elle. Ce cadre se fonde notamment sur la création et le maintien d'une alliance et d'une relation thérapeutique saine, sans lesquelles aucune des expériences langagières effectuées en séance n'aurait pu mener à des changements langagiers durables chez Ema.

Dès lors, nous partageons les préoccupations de la logopédiste ayant participé à cette étude ainsi que des autres logopédistes ayant donné leur avis dans l'enquête de Brun (2015) concernant l'avenir de notre métier. Nous l'aimons justement parce qu'il nous permet d'entrer en relation, de découvrir et d'évoluer dans des mondes nouveaux avec chacun et chacune de nos patient(e)s. Aussi, en estimant la valeur thérapeutique du cadre, des interactions et des relations dans lesquels nous nous engageons au quotidien, nous désirons défendre la nature thérapeutique de notre profession à la fois à travers notre pratique quotidienne, mais aussi face à notre entourage, à d'autres professionnels, et peut-être surtout face à des décisions politiques avec lesquelles nous ne sommes pas d'accord. Nous espérons qu'avec ce travail nous aurons pu contribuer, ne serait-ce qu'un peu, à faire valoir notre profession pour ce qu'elle est : un art d'accompagner l'enfant dans la découverte du langage.

Bibliographie

- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 467-478). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Association romande des logopédistes diplômés. (2006a). *Principes de base de l'ARLD en lien avec l'accord intercantonal*. Retrieved from http://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WW/W/Editeurs/Logopedistes/Logopedie_Enfant/Principes_de_base_ARLD-acceptes_par_AG.pdf.
- Association romande des logopédistes diplômés. (2006b). *Profil professionnel*. Retrieved from <https://docplayer.fr/12868456-Profil-professionnel-sommaire-preambule-page-2-definition-page-2-champs-d-activite-et-prestations-page-3-interdisciplinarite-page-5-formation-page-5.html>.
- Association romande des logopédistes diplômés. (2010). *Cahier des charges du logopédiste*. Document inédit.
- Association romande des logopédistes diplômés. (2017). *Code de déontologie*. Lausanne. Retrieved from http://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WW/W/News/Fichiers/1709-ARLD-Code_deontologie.pdf.
- Association romande des logopédistes diplômés. (s.d.). Logopédie enfant. Retrieved from <http://arld.ch/logopedistes/logopedie-enfant>
- Atkin, A. (2013). Peirce's theory of signs. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 ed.). Stanford University: Metaphysics Research Lab. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/peirce-semiotics/>.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'oeuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, 3(15), 41-45.
- Bang, J. (2008). Conceptualising the environment of the children in a cultural-historical approach. In M. Fleer, M. Hedegaard, J. Bang, & P. Hviid (Eds.), *Studying children: A cultural-historical approach* (pp. 118-138). London: McGraw-Hill Education (UK).
- Barish, K. (2004). What is therapeutic in child therapy? I. Therapeutic engagement. *Psychoanalytic Psychology*, 21(3), 385-401.
- Barrada, S. (1992). Voir pour croire et croire pour voir: l'espace maraboutique au Maroc. In A.-N. Perret-Clermont & M. Grossen (Eds.), *L'espace thérapeutique: cadres et contextes* (pp. 270-286). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris: In Press.
- Bioy, A., & Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique: historique, recherches et perspectives cliniques. *Perspectives psy*, 49(4), 317-326.
- Boeije, H. R. (2012). *Analysis in qualitative research*. London: Sage Publications.

- Bolton Oetzel, K., & Scherer, D. G. (2003). Therapeutic engagement with adolescents in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 40(3), 215-225.
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538.
- Bright, F. A., Kayes, N. M., Worrall, L., & McPherson, K. M. (2015). A conceptual review of engagement in healthcare and rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 37(8), 643-654.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 423-437.
- Brougère, G. (1997). Jeu et éducation. *Perspectives documentaires en éducation*(40), 79-93.
- Brun, L. (2015). *Les logopédistes de Suisse romande: un défi identitaire?* (Master), Université de Neuchâtel : , Neuchâtel.
- Bruner, J. S. (1987). De la communication au langage. In R. Watson, J. Piveteau, & J. Chambert (Eds.), *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Bruner, J. S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler : Situation initiale du tout petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte (Petit forum)*. Paris: Retz.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). New York: Cambridge University Press.
- Chu, B. C., & Kendall, P. C. (2004). Positive association of child involvement and treatment outcome within a manual-based cognitive-behavioral treatment for children with anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 821-829.
- Colliver, Y., & Fleer, M. (2016). 'I already know what I learned': young children's perspectives on learning through play. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559-1570.
- Comité permanent de liaison des orthophoniste-logopèdes de l'UE. (1997). *Profil professionnel européen de l'orthophoniste-logopède*. Lisbonne. Retrieved from <https://cplol.eu/documents/official-documents/professional-profile/147-profil-professionnel-euopen/file.html>.
- Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Retrieved from https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_p_education-specialisee.pdf.
- Contreras, J., & Favret-Saada, J. (1992). Ah! La féline, la sale voisine.... In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'espace thérapeutique: cadres et contextes* (pp. 226-247). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Cree, V. E., Kay, H., & Tisdall, K. (2002). Research with children: sharing the dilemmas. *Child & family social work*, 7(1), 47-56.
- Crenshaw, D. A. (2008). *Therapeutic engagement of children and adolescents: Play, symbol, drawing, and storytelling strategies*: Jason Aronson, Incorporated.
- Da Silva, C. (2010). *Etayage verbal des orthophonistes en situation de rééducation avec des enfants présentant des troubles*

spécifiques du développement du langage Paper presented at the Actes du colloque d'AcquisiLyon, Lyon. <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/colloques/AcquisiLyon/pageweb/Fichier/DaSilva.pdf>

- Da Silva Genest, S. (2017). Influence des activités sur les pratiques langagières en orthophonie/logopédie. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 66, 157-173.
- Davidson, G. C. (2000). Case study. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 2, pp. 46-48). Washington D.C.: Oxford University Press.
- de Rosny, E. (1992). Les nouveaux guérisseurs africains: réaménagement de l'espace thérapeutique In A.-N. Perret-Clermont & M. Grossen (Eds.), *L'espace thérapeutique: cadres et contextes* (pp. 250-267). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- de Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan.
- de Weck, G. (1998). Strategies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques?(Scaffolding Strategies with Dysphasic Children: Are They Specific?). *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)*, 29, 13-28.
- de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 38, 25-48.
- de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux Elsevier Masson.
- de Weck, G., & Rosat, M.-C. (2003). Principales orientations en orthophonie logopédie. In G. de Weck & M.-C. Rosat (Eds.), *Troubles dysphasiques : Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire* (pp. 7-14). Paris: Masson.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- Downer, J. T., & Rimm-Kaufmann, S. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413-432.
- Edwards, A. (2012). Expertise in the children's workforce: knowledge and motivation in engagement with children. In M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fler (Eds.), *Motives in Children's Development : Cultural-historical approaches* (pp. 173-190). New York: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4 ed., pp. 43-59). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.
- Farver, J. A. M. (1999). Activity setting analysis : A model for examining the role of culture in development. In A. Göncü (Ed.), *Children's Engagement in the World : Sociocultural*

- Perspectives* (pp. 99-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 149-168.
- Fleer, M., Hedegaard, M., Bang, J., & Hviid, P. (2008). *Studying children: A cultural-historical approach*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Fleer, M., & Quiñones, G. (2011). "Visual vivencias": A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives. In E. Johansson & E. J. White (Eds.), *Educational research with our youngest* (pp. 107-133). Dordrecht: Springer.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Gaillard, D. (1998). De la variation de l'étayage logopédique comme outil thérapeutique (Variation of Speech Therapy Scaffolding as a Therapeutic Tool). *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)*, 29, 93-108.
- Galli Cornali, S. (1998). Interaction avec des enfants migrants en contexte logopédique: quels étayages. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 29, 63-79.
- Gaston, L. (1990). The concept of the alliance and its role in psychotherapy: Theoretical and empirical considerations. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 27(2), 143.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37-62.
- Gilliéron, E. (1992). Cadres et processus thérapeutiques. In A.-N. Perret-Clermont & M. Grossen (Eds.), *L'espace thérapeutique: cadres et contextes* (pp. 121-136). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- González Rey, F. (2009a). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 11(1), 59-79.
- González Rey, F. (2009b). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica « Actualidades Investigativas en Educación »*, 9, 1-24.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- González Rey, F. (2012). Advancing on the concept of sense: Subjective sense and subjective configurations in human development. In M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer (Eds.), *Motives in Children's Development: Cultural-historical approaches* (pp. 45-62). New York: Cambridge University Press.
- Grossen, M. (1992). Le thérapeute et ses contextes socio-professionnels: Introduction. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'espace thérapeutique: cadres et contextes* (pp. 31-35). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Grossen, M., & Ros, J. (2014). Connaissances quotidiennes et savoirs scolaires : entre ressource symbolique et obstacle. In C. Moro & N. Muller-Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 177-194). Villeneuve d'Ascq Presses Universitaires du Septentrion.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2014). *Participatory research with children and young people*. London: Sage Publications.
- Gülich, E., & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. In G. Holtus (Ed.), *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL), Methodologie : (Sprache in der Gesellschaft, Sprache und Klassifikation, Datensammlung und -verarbeitung)* (Vol. 1,2, pp. 196-250). Tübingen: Niemeyer.
- Hanna, F. J., & Hunt, W. P. (1999). Techniques for psychotherapy with defiant, aggressive adolescents. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 36(1), 56.
- Hatcher, R. L., & Barends, A. W. (2006). How a return to theory could help alliance research. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 43(3), 292-299.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development : a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In M. Fleer, M. Hedegaard, J. Bang, & P. Hviid (Eds.), *Studying Children: a cultural historical approach* (pp. 10-29). London: McGraw-Hill Education (UK).
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64-82.
- Hedegaard, M. (2012a). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127-138.
- Hedegaard, M. (2012b). The dynamic aspects in children's learning and development. In M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer (Eds.), *Motives in Children's Development : Cultural-historical approaches* (pp. 9-27). New York: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M., Aronson, K., Højholt, C., & Skær Ulvik, O. (2012). Introduction. In M. Hedegaard, K. Aronson, C. Højholt, & O. Skær Ulvik (Eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's perspectives* (pp. iv-xiii). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hedegaard, M., Edwards, A., & Fleer, M. (2012). *Motives in Children's Development : Cultural-historical approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Heinzel, F. (2000). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In F. Heinzel (Ed.), *Methoden der kindheitsforschung: Ein überblick über forschungszugänge zur kindlichen perspektive* (pp. 22-35). Frankfurt: Beltz Juventa.
- Hill, C. E., & Knox, S. (2009). Processing the therapeutic relationship. *Psychotherapy research*, 19(1), 13-29.
- Hülst, D. (2000). Das Wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzel (Ed.), *Methoden der kindheitsforschung: Ein überblick über forschungszugänge zur kindlichen perspektive* (pp. 52-73). Frankfurt: Beltz Juventa.

- Hviid, P. (2008). "Next year we are small, right?" Different times in children's development. *European journal of psychology of education*, 23(2), 183-198.
- Hviid, P. (2016). Borders in education and living—A case of trench warfare. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(1), 44-61.
- Hviid, P., & Waag Villadsen, J. (2018). The development of a person: Children's experience of being and becoming within the cultural life course. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2nd. ed., pp. 556-574). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, B. (2007). Methodological issues for qualitative research with learning disabled children. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(1), 21-35.
- Kim, J.-M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.
- Kontopodis, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2016). Educational settings as interwoven socio-material orderings : an introduction. *European journal of psychology of education*, 31(1), 1-12.
- Kortte, K. B., Falk, L. D., Castillo, R. C., Johnson-Greene, D., & Wegener, S. T. (2007). The Hopkins rehabilitation engagement rating scale: development and psychometric properties. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 88(7), 877-884.
- Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution: « est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails? ». *Cahiers de linguistique française*(26), 113-131.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-39). New-York: Cambridge University Press.
- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 51-68.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 3-39). New York: The Guilford Press.
- Matusov, E. (2007). In search of the appropriate unit of analysis for sociocultural research. *Culture & Psychology*, 13(3), 307-333.
- Moro, C. (2016). To encounter, to build the world and to become a human being. Advocating for a material-cultural turn in developmental psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(4), 586-602.
- Moro, C., & Rodriguez, C. (1989). L'interaction triadique, bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*, 42(1), 75-82.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's geographies*, 6(1), 49-61.

- Mukherji, P., & Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. London: Sage.
- Müller, C. (2011). Interfaces entre perception, raisonnement et langage : les stéréognosies comme support en thérapie orthophonique. *Langages & Pratiques*, 48, 51-59.
- Perret-Clermont, A.-N. (1992). Des regards multiples sur le mal et la souffrance. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'espace thérapeutique: cadres et contextes* (pp. 15-28). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Philogène, G. (2000). Social representations. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 7, pp. 363-364). New York: Oxford University Press.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective* (pp. 251-265). Paris La Découverte « Recherches ».
- Raspa, M. J., McWilliam, R., & Maher Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.
- Ribeiro, A. P., & Gonçalves, M. M. (2011). Maintenance and transformation of problematic self-narratives: A semiotic-dialogical approach. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(3), 281-303.
- Robinson, J. D. (1998). Getting down to usiness: Talk, gaze, and body orientation during openings of doctor-patient consultations. *Human communication research*, 25(1), 97-123.
- Rodi, M. (2011). Interactions logopédiste-enfant: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique. *Glossa*, 110, 49-68.
- Rogoff, B. (1993). Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environment* (pp. 121-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Pedagogy and practice: Culture and identities*, 58-74.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23(1), 1-24.
- Schwob, S. (2018). L'engagement thérapeutique des enfants en séance logopédique. *Langages & Pratiques*, 60, 53-65.
- Simmons-Mackie, N., & Kovarsky, D. (2009). Engagement in clinical interaction: An introduction. *Seminars in Speech and Language*, 30(1), 5-10.
- Sinha, C. (2014). Signification et matérialité : Le langage au fondement des artefacts symboliques. In C. Moro & N. Muller-Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 117-138). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

- Smith, A., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: Exploring methods. *Early Child Development and Care*, 175(6), 473-487.
- Staudt, M., Lodato, G., & Hickman, C. R. (2012). Therapists talk about the engagement process. *Community Mental Health Journal*, 48(2), 212-218.
- Sutherland, K. (2018). *Measuring Child Engagement within a Program of Research*. Paper presented at the Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, California.
<https://criei.fpg.unc.edu/sites/criei.fpg.unc.edu/files/imce/documents/12.%20Engagement%20Panel.pdf>
- Taylor, S. G., Bogdan, R. C., & Walker, P. (2000). Qualitative research. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 6, pp. 489-491). Washington D.C: Oxford University Press.
- Tetley, A., Jinks, M., Huband, N., & Howells, K. (2011). A systematic review of measures of therapeutic engagement in psychosocial and psychological treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 67(9), 927-941.
- Thérapeutique. (2003). In A. Rey & J. Rey-Debove (Eds.), *Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Vol. 3). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Thérapeutique. (2011). In A. Rey (Ed.), *Dictionnaire historique de la langue française* (Vol. 3, pp. 3817-3818). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Valsiner, J. (1997). The theoretical system. In J. Valsiner (Ed.), *Culture and Development of Children's Action : a Theory of Human Development* (pp. 168-208). New York: John Wiley and Sons.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). Contemporary socio-cultural research : Uniting culture, society and psychology. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 1-20). New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2018). The human psyche lives in semiospheres. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2nd ed., pp. 13-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vianin, P. (2014). Intervenant efficace et enfant motivé: quelques pistes. *Langages & Pratiques*, 53, 49-58.
- Vinter, S., & Bried, C. (1998). Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle à une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des processus d'étayage. *Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel)*, 29, 49-62.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220.
- Vygotski, L. S. (2015). Pensée et mot. In L. S. Vygotsky, F. Sève, J. Piaget, & Y. Clot (Eds.), *Pensée et langage* (4ème ed.). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. Carton, S. (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of General Psychology* (Vol. 1, pp. 37-285). New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L. S. (1997a). The development of speech. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions* (Vol. 4, pp. 121-130). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997b). The problem of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions* (Vol. 4, pp. 1-28). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). Tools and signs in the development of the child. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Scientific Legacy* (Vol. 6, pp. 3-68). New York: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind : A sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Winter, K. (2012). Ascertaining the perspectives of young children in care: Case studies in the use of reality boxes. *Children & Society, 26*(5), 368-380.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. London and Singapore: Sage Publications.
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Adapting visual methods: Action research with Kampala street children. *Area, 33*(2), 141-152.
- Zittoun, T. (2006). Modeling cultural experiences and symbolic resources in development. In T. Zittoun (Ed.), *Transitions : Development through symbolic resources* (pp. 33-68). Greenwich: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2007). The use of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 393-371). New York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European journal of psychology of education, 23*(2), 165-181.
- Zittoun, T. (2009). La circulation des connaissances: un regard socioculturel. *Revue Economique et Sociale (Bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales), 67*(2), 129-138.
- Zittoun, T. (2011). Meaning and change in psychotherapy. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 45*(3), 325-334.
- Zittoun, T. (2013). Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of "symbolic resources". *Cahiers de Psychologie et Education*(49), 23-32.
- Zittoun, T. (2014). Trusting for learning. In P. Linell & I. Markova (Eds.), *Dialogical approaches to trust in communication*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2015). Social relations and the use of symbolic resources in learning and development. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social relations in human and societal development* (pp. 134-145). London: Palgrave Macmillan.
- Zittoun, T. (2017a). Modalities of generalization through single case studies. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 51*(2), 171-194.
- Zittoun, T. (2017b). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *European journal of psychology of education, 32*(1), 1-20.

Annexes

Lettre aux parents d'Éma

Chers parents,

Je suis actuellement étudiante en deuxième année de Master en logopédie à l'Université de Neuchâtel et dans le cadre de ma dernière année d'étude, j'effectue depuis août un stage aux côtés -. Pour l'obtention de mon diplôme, je dois en parallèle rédiger un travail de recherche individuel (Mémoire), mené sur une thématique en lien avec ma formation et pouvant servir pour la pratique professionnelle des logopédistes.

Les travaux ayant été menés jusqu'à aujourd'hui dans ce but se sont avant tout penchés sur la manière dont les logopédistes, grâce à leurs interventions, aidaient les enfants à acquérir des compétences communicationnelles et langagières. Or, je suis persuadée que l'enfant n'est pas passif dans ce processus et qu'il possède, lui aussi, certaines compétences lui permettant d'être acteur des apprentissages langagiers qu'il fait en thérapie. J'ai ainsi mis en place un projet qui vise à mieux comprendre le rôle que joue l'enfant dans son propre développement, afin d'offrir, peut-être, des pistes pour la mise en place de situations d'apprentissage plus optimales.

Pour cela, je cherche à filmer et analyser les activités d'un/une enfant âgé(e) entre deux et six ans, suivi(e) en logopédie pour le développement du langage oral, lors de plusieurs (5-10) séances de thérapie. Il ne s'agit en aucun cas d'évaluer ou de porter un jugement sur des comportements, mais plutôt de mettre en avant les compétences mises en œuvre par l'enfant dans le cadre des activités proposées par le/la logopédiste.

Comme j'ai eu l'occasion, au début de mon stage, de participer à quelques séances avec -, je me permets aujourd'hui de vous demander si vous et votre fille seriez intéressés à participer à cette recherche. Il me tient toutefoix particulièrement à cœur que vous puissiez prendre le temps de réfléchir avant de prendre une décision et que vous ne vous sentiez nullement contraint par ma demande. Ci-joint, je vous adresse donc une copie du document « Accord de participation à une recherche » soumis par l'Université, afin que vous puissiez prendre connaissance de vos droits au

cas où mon projet vous interpelle. De plus, il est pour moi prioritaire de prendre en compte l'avis d' - sur la question. C'est pourquoi je trouverais super si vous pouviez lui parler du projet et lui demander son accord avant de donner votre feu vert personnel. Je suis également ouverte à vous rencontrer afin de vous expliquer plus en détails ma recherche et répondre à d'éventuels questionnements. En attendant, vous pouvez également me joindre à tous moments aux coordonnées suivantes : 079/521.51.42 ou cecile.bessire@unine.ch.

En espérant avoir pu éveiller votre curiosité avec ce projet et en attendant de vos nouvelles, je vous adresse, chers parents, mes plus cordiales salutations.

Cécile Bessire



Grand'Rue 46
2603 Péry

Formulaire de consentement

Accord de participation à une recherche

La personne soussignée, qui donne son accord, le fait dans le cadre du projet de recherche pour lequel sa participation a été sollicitée. Le projet de recherche porte suret est mené parsous la direction de

La personne qui donne son accord consent à être interrogée, interviewée ou observée, en lien avec ledit projet. La personne qui accepte de participer à la recherche a été informée et a pris connaissance de ce qu'elle a le droit à tout moment d'interrompre sa participation. Ce droit court durant l'entretien ou l'observation. A son issue, les données sont transcrites sous une forme anonyme et deviennent de ce fait des données scientifiques.

De leur côté, les auteur.e.s de la recherche s'engagent à respecter la confidentialité de l'entretien, qui sera partagé seulement avec des membres de l'Institut.

Toute information écrite ou orale liée au cas de la personne concernée respectent l'anonymat, c'est-à-dire que son nom et toutes les informations permettant de la reconnaître seront rendues anonymes. Ils/elles s'engagent en outre à n'utiliser lesdites informations qu'à des fins de recherche liées à la recherche pour laquelle ces informations auront été recueillies et à respecter la protection des données.

Accord de participation

Par la présente, le/la soussigné-e autorise les chercheur.e.s susmentionné.e.s :

- à effectuer avec elle un entretien enregistré.
- à effectuer une observation filmée.
- à utiliser ces données pour les besoins de leur recherche. Ces données seront traitées de

manière anonyme et confidentielle, et conforme à la protection des données.

- à présenter les données ainsi recueillies et anonymisées à des étudiants (lors d'un cours ou d'un séminaire), ou à d'autres chercheurs de la discipline (durant un exposé à un congrès ou une conférence).

Nom, prénom :

Lieu, date :

Signature :

Signature du / de la chercheur.e :

Grille d'analyse des données

1	ATTITUDE	<p>ORIENTATION DU REGARD</p> <p>Vers le matériel Ailleurs Vers la logopédiste</p> <p>SOURIRE</p>
		<p>INITIATIONS</p> <p>D'un(e) action/échange/interaction sur initiative personnelle et/ou sans demande explicite de la part de la logopédiste</p> <p>Initiation non-verbale</p> <p>Initiation verbale</p>
2	ACTIONS	<p>REPONSES</p> <p>A une question/requête/déman... explicite de la logopédiste</p> <p>Réponse non-verbale</p> <p>Réponse verbale</p>

Exemple de codage avec le logiciel ATLAS.ti

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. At the top, there are navigation and document controls. The main area is divided into a video player (left) and a timeline with an audio waveform (right). Below the video, a list of coded segments is visible, each with a time stamp and a label. The labels include 'répond à une question', 'sourit', 'regarde le matériel', 'poursuite d'un topic', 'effectue ce qui est attendu d...', 'manipulation du matériel', and 'commentaire'. The video shows a child with blonde hair and a blue shirt sitting at a table, interacting with a pink cup and a yellow straw. An adult's hands are visible, holding the straw and the cup.

Questionnaire rempli par la logopédiste

1. Questions générales

Ces questions concernent ta conception générale de la profession de logopédiste ainsi que ta manière d'exercer ce métier.

a. Quelle est ta vision de la logopédie actuellement, et de la profession de logopédiste ?

La profession de logopédiste est une profession riche et variée. Elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines ce qui fait toute sa richesse, sa spécificité.

Malheureusement dans le climat politique actuel, les logopédistes doivent se battre pour faire connaître et reconnaître leur profession. L'aspect thérapeutique de la profession, si important dans notre pratique, a tendance à être oublié, minimisé. A nous logopédiste de nous battre pour maintenir notre identité professionnelle.

b. Comment définis-tu ton rôle en tant que logopédiste ? à la fois par rapport à la société, aux autres professionnels et face à tes patients. Pourquoi ?

En tant que logopédiste mon rôle est bien évidemment d'évaluer et traiter les troubles du langage et de la communication. J'interviens sur demande du patient et de sa famille et définis ensuite des objectifs de travail en fonction des difficultés observées mais aussi en fonction de la demande du patient et de sa famille, de leurs attentes. Les difficultés sont toujours replacées dans la dynamique générale du patient afin de mobiliser et développer ses ressources communicationnelles et langagières. La création d'une

relation thérapeutique prend une place importante dans les suivis. Il s'agit d'offrir un cadre privilégié et protégé à l'enfant et ses parents. Une collaboration avec les autres professionnels gravitant autour de l'enfant se met également en place lorsque cela est important dans l'intérêt du patient et bien évidemment toujours avec son accord.

c. Comment conçois-tu le rôle de l'enfant dans la thérapie logopédique ? Par rapport au thérapeute et par rapport au cadre thérapeutique. Pourquoi ?

L'enfant est au centre de la thérapie logopédique. Il doit être partenaire dans la relation, dans les échanges. En effet, on stimule le développement du langage en parlant avec l'enfant et non pas en le faisant parler. Tout ce qui permet de le rendre acteur de sa thérapie est donc bénéfique. Ceci nous permet de maintenir son attention et sa motivation.

Tout l'art du travail du logopédiste est en fin de compte de pouvoir suivre les initiatives de l'enfant, ses intérêts tout en gardant à l'esprit les objectifs à travailler.

d. Comment conçois-tu la thérapie logopédique ? De manière générale et plus personnellement.

Le logopédiste doit à mon sens parvenir à créer un espace sécurisant dans lequel l'enfant puisse essayer, se tromper, réussir. En fonction des objectifs visés, il doit proposer des activités variées à l'intérieure desquelles l'enfant pourra développer et actualiser ses capacités langagières. Le travail va donc se faire tout en respectant le rythme de l'enfant, en s'adaptant à ses besoins, ses attentes.

Le jeu est un des outils privilégié en thérapie. Utilisé dans un but précis, il permet d'aborder de nombreux domaines langagiers et ce dans une ambiance détendue et donc propice aux apprentissages.

**e. En thérapie, qu'est-ce que tu as envie de transmettre ?
Pourquoi ?**

Dans le cadre de mes thérapies j'ai envie de transmettre le plaisir de communiquer. L'enfant doit venir en séance avec plaisir, se sentir valorisé, capable d'évoluer, de progresser. La communication, le partage, la co-construction sont des notions que j'ai envie de transmettre.

**f. Dans un suivi thérapeutique, qu'est-ce qui est important pour toi ? Venant de ta part et de celle de l'enfant.
Pourquoi ?**

Comme déjà évoqué il est pour moi important qu'une relation de confiance s'établisse entre moi et l'enfant. Je dois accorder l'espace suffisant à l'enfant pour qu'il fasse ses expériences, puisse être lui-même, puisse être entendu dans ses attentes.

2. Questions spécifiques

Ces questions concernent plus spécifiquement les séances de logopédie avec Ema. Il s'agit pour moi de comprendre quelles étaient, pour toi, les buts et les motivations liées à son suivi.

a. De manière générale, quelles étaient les objectifs de prise en charge ? Pourquoi ?

Suite au bilan initial, les objectifs suivants avaient été définis :

- Encourager les initiatives verbales, ne pas la laisser dans une attitude de retrait conversationnel ;
- Fournir l'étayage nécessaire pour lui permettant de corriger ses erreurs de parole
- Travailler sur différents aspects articulatoires (voisement, acquisition et automatisation des points d'articulation du [H] et du [j], correction du sigmatisme interdental

La demande de la maman était bien évidemment qu'Ema puisse « mieux dire » les mots mais elle montrait également une forte inquiétude dans le fait qu'Ema s'exprimait peu à la maison, raison pour laquelle il a également été fixé comme objectif d'encourager les initiatives verbales.

b. Quelles étaient, pour toi, les moyens que tu as mis en place pour atteindre ces objectifs ? pourquoi ?

- Proposer des situations langagières variées (jeux structurés, jeux libres, petits récits d'expérience personnelle, ...) dans lesquelles elle pouvait avoir des initiatives verbales et au travers desquelles aborder ses difficultés langagières
- Varier les situations structurées travaillant sur des objectifs précis et des situations de communication plus spontanées

pour permettre l'acquisition de compétences mais aussi leur automatisation, leur actualisation.

- Proposer des choix pour lui permettre de prendre une place plus active dans la thérapie et encourager les échanges.
- Amener un étayage varié (reformulation, ébauche, ...) pour lui permettre d'actualiser ses compétences
- ...

c. Plus spécifiquement, comment as-tu choisis d'organiser les séances avec Ema (ex. structure de la séance, choix des activités, disposition spatiale, ...) ? Pourquoi ?

La structure des séances était la suivante :

- Activité BLF (tonus lèvres/joues ; praxies en séries)
- Exercice structuré sur articulation (articulation du [H])
- Jeu libre permettant d'actualiser les aspects travaillés
- Trace dans le cahier

Une nouvelle routine c'est ajouté à cette structure avec l'arrivée de la caméra. Les séances débutaient alors par aller chercher la caméra auprès de Cécile, l'allumer puis venir la déposer sur la petite table. Elles se terminaient par l'arrêt de la caméra et le détour pour la rendre à Cécile.

Les activités sont faites autour de la petite table (hormis certaines activités BLF qui se sont passées devant le miroir). Elle a une hauteur adaptée à Ema et permet une proximité entre l'enfant et la

logopédiste qui est propice à l'imitation, l'observation des gestes moteurs.

De nature calme et posée Ema n'éprouve aucune difficulté à rester assise à table toute une séance. Lui permettre d'aller chercher un jeu dans la salle de jeu en fin de séance permettait de relancer la dynamique, de la rendre active.

Ema a besoin de s'appropriier les différentes activités menées, besoin de les reprendre d'une séance à l'autre même si elles semblent acquises. J'ai donc veillé à respecter ce besoin et parfois repoussé l'introduction de nouvelles activités pour lui permettre de refaire autant de fois que nécessaire une même activité.

d. Quelles étaient les buts et objectifs des différentes activités proposées ? (Jeu libre, cahier de logopédie, activités BLF, Puzzle, Vocabulon, loto, Ipad, etc.)

- Activités BLF = renforcement du tonus des lèvres et des joues pour soutenir l'articulation du [H] et du [j]; être capable d'enchaîner les praxies en série pour faciliter la co-articulation
- Cahier de logopédie = garder une trace pour pouvoir raconter à la maison ce qui se passe en séance ; exercer certaines compétences à la maison ; garder une trace de l'évolution
- Divers jeux avec des mots contenant le phonème [H] = fixation d'un point d'articulation spécifique

- Autres jeux = actualisation de l'articulation du [H] dans le langage spontané ; utilisation du langage pour commenter, décrire, partager, ...

3. Bilan personnel

Ces questions concernent ton ressenti plus personnel par rapport aux séances de logopédies que tu as suivies avec Ema.

a. Quelles étaient tes attentes et tes demandes par rapport à la thérapie avec Ema ?

Mes attentes étaient les suivantes :

- L'encourager à mettre du langage dans les différentes activités proposées ;
- Que les étayages fournis lui permettent d'améliorer sa parole et son articulation
- Que la maman très soucieuse prenne conscience des compétences de sa fille et de ses propres ressources pour l'accompagner dans son développement.

b. Comment as-tu, personnellement, vécu les séances avec Ema ?

Le fait de filmer les séances était quelque chose d'inédit pour moi. Porter une caméra a certainement influencé ma manière d'être. Le souci qu'Ema soit dans le champ de la caméra, de ne pas oublier de prendre la caméra sur pied lorsque nous nous déplaçons, a fait que je ne l'ai jamais vraiment oubliée.

Le plus difficile pour moi dans ce suivi était de ne pas tomber dans le piège de vouloir « combler » les silences. En cherchant à l'encourager à faire des commentaires, à donner son avis, je devenais par moment trop directives et n'étais parfois pas totalement satisfaite de la manière dont j'avais géré les séances.

Il n'en reste pas moins que j'ai eu énormément de plaisir à travailler avec Ema.

c. Quel bilan pourrais-tu dresser du suivi d'Ema ? (Est-ce que la thérapie a répondu à tes attentes/demandes ? est-ce que tu as réussi à atteindre tes objectifs, si oui, est-ce que ça s'est passé comme tu l'attendais ? Autrement ?, etc.)

Suite aux séances filmées, le suivi d'Ema s'est poursuivi à quinzaine pendant 7 mois avant de décider avec les parents d'une fin du suivi. Je l'ai vu s'ouvrir, s'épanouir et progresser au fil des mois. Les objectifs fixés en début de traitement ont alors été atteints.

La maman très soucieuse par rapport au développement du langage de sa fille repart de ce suivi sereine et confiante en les capacités langagières de sa fille. En ce sens, le suivi a répondu à mes attentes mais aussi répondu à celle des parents.

4. Remarques

Voudrais-tu encore exprimer quelque chose qui te semble important et que je n'ai pas mentionné ? As-tu des commentaires, des remarques, des demandes ?

Non

Merci infiniment pour le temps que tu m'as accordé en répondant à ces quelques questions ☺



Image 1 :

https://static.digitecgalaxus.ch/Files/1/3/3/2/8/1/4/095498_Screen1.jpg?fit=inside%7C464:368&output-format=progressive-jpeg

- Maris, M. & Tosi, S. (2012). Monstre-moi ! [jeu]. Isbergues : Ortho Editions.



Image 2 : https://www.orthoedition.com/medias/images/2015-07-23-09-19-45_4467010.jpg

Liste du matériel utilisé en séance

- Burkhard, G. (2012). Tempo kleine Fische [jeu]. Ravensburg : Ravensburger.

- Kobbert, M. J. (s.d.). Junior Labyrinth Disney Princess. Ravensburg : Ravensburger.



Image 3 : <http://www.ludogames.ph/wp-content/uploads/junior-labyrinth-1024x773.jpg>

- Arnaud, B. (1999). Vocabulon des petits [jeu]. Tourouvre au Perche : Megableu.

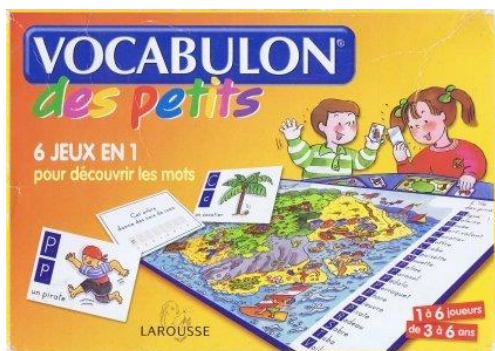


Image 4 : https://jeuxsoc.fr/v/vocap_01.jpg

- Doherty, G. & Tognetti, S. (2013). L'avion avec un petit avion à remonter et 3 pistes. Londres : Editions Usborne.

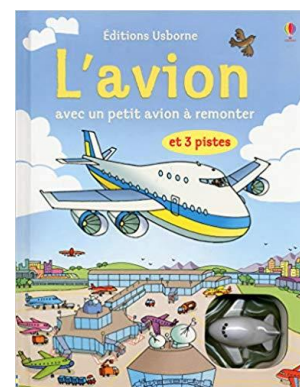


Image 5 : <https://usborne-media.azureedge.net/cdn-imagecache/a/b/b/8/a/5/abb8a5cc7547b63f20047a566ed416879f88dc37.jpg>

- Batawaf (s.d.) [jeu]. Paris : Djeco.

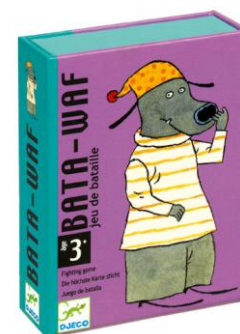


Image 6 : <https://www.oxybul.com/jeux-de-societe/1ers-jeux-de-societe/jeu-de-cartes-bata-waf/produit/505926>

- La vie à la ferme (2012). Ravensburg : Ravensburger.

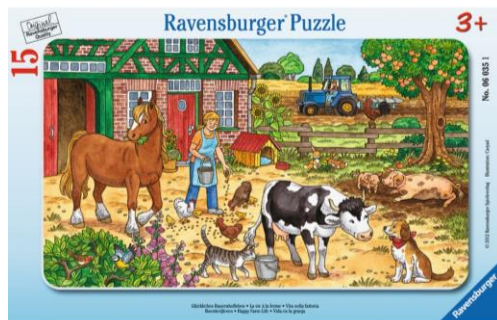


Image 7 : <https://www.microspot.ch/content/images/h3a/h97/8856089100318.jpg>

- Seven Towns Ltd (s.d.). Croque-carotte [jeu]. Ravensburg : Ravensburger.



Image 8. <https://static.fnac-static.com/multimedia/Images/FR/NR/b4/42/50/5259956/1505-1/tsp20130610160420/Croque-Carotte-Ravensburger-Jeu-de-Societe.jpg>

- Fort, M. & Fort, W. (2015). Happy Party. Enghien : Gigamic.



Image 9 : https://www.jeuxdenim.be/images/jeux/HappyParty_large01.jpg

- Jeu des familles mots (s.d.). Paris : Nathan.



Image 10 : <https://materiel-educatif.nathan.fr/sites/default/files/9782093371762WEB01.jpg>

- Discover Puzzle 35 pièces. Barcelone : Diset.



Image

11 :

<https://i2.cdscdn.com/pdt2/8/5/0/1/300x300/dis8410446699850/rw/diset-puzzle-35-pieces-ferme.jpg>

- E : abréviation pour Ema
- L : abréviation pour la logopédiste
- ? : intonation montante
- ... : pause dans l'énoncé, sans intervention de l'interlocuteur
- sch : un /s/ ou un /ch/ déformé, se rapprochant plus d'un /s/
- chs : un /s/ ou un /ch/ déformé, se rapprochant plus d'un /ch/
- xxx : énoncé incompréhensible

Conventions de transcription

Dossiers et Cahiers de psychologie et éducation

Dossiers de psychologie et Dossiers de psychologie et éducation

- N° 32 (1998) Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté. (*I. Kampffmeyer*) fr. 6.--
- N° 33 (1988) Art & Psychologie. (*C. Rosselet-Christ*) fr. 6.--
- N° 34 (1988) Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches) (*A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson*) fr. 4.--
- N° 35 (1988) A brief introduction to conversational analysis. (*N. Bell*) fr. 4.--
- N° 36 (1988) L'intersubjectivité en situation de test. (*M. Grossen*) paru chez Delval, Fribourg. fr. 48.--
- N° 37 (1989) Social Interactions and Transmission of Knowledge. (*A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo*) fr. 8.--

- N° 38 (90/91) Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. (*L.-O. Pochon*) fr. 7.--
- N° 39 (90/91) Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes. (*A. Brossard*) fr. 40.--
- N° 40 (1991) Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel. (*A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge & F. Tapenoux*) fr. 7.--
- N° 41 (1992) Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions. (*D. Golay Schilter*) fr. 8.--
- N° 42 (1992) Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti. (*A. Iannaccone*) fr. 8.--
- N° 43 (1993) Langages des sexes – De la procréation à la création. (*C. Rosselet-Christ*) fr. 8.--
- N° 44 (1994) La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg. (*N. Muller*) fr. 10.--

N° 45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (C. Rosselet-Christ)	fr.	8.--	N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois. (CPLN) (E. Bourquard)	fr.	12.--
N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (T. Zittoun)	fr.	15.--	N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test situation. (A. Van Loon)	fr.	10.--
N° 47 (1996)	Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 Sept.	fr.	12.--	N° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (N. Muller)	fr.	8.--
N° 48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (L.-O. Pochon)	fr.	8.--	N° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (M.-J. Liengme Bessire)	fr.	6.--
N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (L. Oppizzi)	fr.	15.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère. (J.-F. Perret)	fr.	4.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (C. Damia)	fr.	5.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (T. Zittoun)	fr.	10.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paídos à Mexico. (T. Garduño Rubio)	fr.	35.--	N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (S. Paín)	fr.	17.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (A.-M. Holzer-Corfu)	fr.	10.--				

- N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia) fr. 9.--
- N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (C. Matthey) fr. 10.--
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemin) fr. 18.--
- N° 63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration. (J. B. Rijsman) fr. 9.--
- N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.-P. Gindroz) fr. 9.--
- N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.-P. Fragnière) fr. 4.--
- N° 66 (2009) Trisomie 21 et témoignages d'autrui. Les personnes adultes porteuses de trisomie 21 font-elles confiance au témoignage d'informateurs inconnus? (N. Terrier) fr. 12.--
- N° 67 (2009) La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte. (C. Miserez) fr. 9.--
- N° 68 (2012) L'attestation professionnelle: solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis cuisiniers? (L. Lehnherr) fr. 10.--
- N° 69 (2012) "Non au sexe!" ou la confrontation des points de vue autour d'un dispositif de prévention Sida au Malawi. (C. Rémy) fr. 10.--
- N° 70 (2013) Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ? (T. Mehmeti) fr. 12.--
- N° 71 (2013) Analyse psychosociale de la transition pays d'origine-pays d'accueil : Le cas d'adultes migrants fréquentant le programme cantonal d'intégration à Neuchâtel. (N. Lutz) fr. 12.--
- N° 72 (2013) Choisir un métier technique: entre aspirations professionnelles et réalités. (J. Domingos) fr. 9.--
- N° 73 (2015) Explorer des réalités et créer des possibilités. La pratique de l'aïkido considérée sous l'angle de la psychologie socio-culturelle: créativité, imagination et corps. (F. Gfeller) fr. 12.--
- N° 74 (2016) Home sweet home? La fabrication du chez-soi après la migration. (L. Genini) fr. 10.--

N° 75 (2019) La transition professionnelle de personnes réfugiées. Le cas de bénéficiaires d'une structure d'accompagnement vers l'insertion professionnelle. (Célia Roesti) fr. 11.--

Cahiers de psychologie et Cahiers de psychologie et éducation

N° 27 (1988) Le musée: un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent. (J.-P. Jelmini)

Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société. (C. Greminger)

Les mécanismes de la communication didactique. (M.-L. Schubauer-Leoni)

Rapports sur l'utilisation de nano-réseau. (M. Grossen, & L.-O. Pochon)

N° 28 (1990) Editorial: Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont. Discours de réception du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)

De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail. (M. Rousson)

N° 29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen)

Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration.

(M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi)

Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique.

(M. Nicolet)

N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème.

(M. Grossen)

N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur.

(L.-O. Pochon & M. Grossen)

Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (P. Marro Clément & N. Muller)

Interactions socio-cognitives entre enfants *sourds*. (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont)

N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal. (N. Muller)

Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas.

(J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon)

Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. (M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont & E. Moss)

- N ° 33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International. (A. Naef)
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont)
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico. (T. Garduño Rubio)
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse". (V. Cesari Lusso)
Note sur la notion de conflit socio-cognitif. (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)
Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires. (T. Zittoun & V. Cesari Lusso)
Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyi Tchelpanov. (M. Tchoumakov & T. Zittoun).
Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (N. Muller)
- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (N. Muller & A.-N. Perret-Clermont)
L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (P. Marro Clément)
Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. (A.-N. Perret-Clermont)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998-septembre 1999)
- N° 36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle. (N. Muller).
L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (R. Säljö)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage à Philippe Muller.
Engendrement symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (T. Zittoun)
La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (N. Muller)
Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie. (octobre 2000 – septembre 2001)

- N° 38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (K. Darbellay & V. Cesari Lusso)
Nice designed experiment goes to the local community. (N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro)
Rapport d'activité. (2001-2003)
- N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (T. Zittoun)
Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (L.-O. Pochon)
- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson.
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (L.-O. Pochon, S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Maréchal)
Rapport d'activité. (octobre 2003 - septembre 2004)
- N° 41 (2005) Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (S. Willemin, & A.-N. Perret-Clermont)
Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (T. Zittoun)
Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux
- Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont. (J. Zermatten & P. Pfister)
Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (N. Muller Mirza)
Rapport d'activité. (octobre 2004 - septembre 2005)
- N°42 (2006) A l'aube de changements.... (A.-N. Perret-Clermont)
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (N. Muller Mirza)
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (L.-O. Pochon)
Rapport d'activité Institut de Psychologie. (octobre 2005 – août 2006)
- N°43 (2008) Des connaissances en transition. (T. Zittoun)
Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (N. Muller Mirza)
Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (R. Rosciano)
Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (F. Arcidiacono)
An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (F. Arcidiacono & C. Pontecorvo)
Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation. (octobre 2006 – août 2007)

- N° 44 (2008) Education supérieure: La Suisse en course de rattrapage. (*H. Gilomen*)
 Client-lawyer cooperation in the construction of case. (*F. Di Donato*)
 Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone. (*S. Lambolez*)
- N° 45 (2009) Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (*F. Arcidiacono*)
 Analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (*A. Kohler*)
 L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (septembre 2008 - août 2009)
- N° 46 (2010) Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale. (*M. Giglio*)
 Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. (*S. Lambolez*)
 La médiation en tant que dialogue raisonnable. (*S. Greco Morasso*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (septembre 2009 – août 2010)

- N°47 (2011) Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny (*L. Tissot*)
 Social relationships and thinking spaces for growth. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Social relations and the use of symbolic resources in learning and development. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (septembre 2010-août 2011)
- N° 48 (2012) Hommage au Père Eric de Rosny, s.j., docteur honoris causa de l'Université de Neuchâtel. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Science et politique – Impressions, expériences et conclusions. (*H. Gilomen*)
 Accessing law through the humanities: degrees of agentivity when actors are natives or immigrants. Comparing Southern Italy / Northwest Switzerland. (*F. Di Donato*)
- N° 49 (2013) Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les humains font vraiment? (*A. Iannaccone*)
 Les jeunes enfants autour d'une activité cognitive: quand le genre s'en mêle. (*S. Breux, C. Miserez-Caperos & A.-N. Perret-Clermont*)
 Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of "symbolic resources". (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (Septembre 2011-Décembre 2012)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Cahiers et Dossiers peuvent être également téléchargés sur les sites:

<http://doc.rero.ch/record/6301?ln=fr>

<http://doc.rero.ch/record/6302?ln=fr>

Dossiers de psychologie et éducation N° 76
(Université de Neuchâtel) Copyright © 2020

