

Monique FRUMHOLZ

RÉFLEXIONS SUR UNE INTRODUCTION AUX SCIENCES DU LANGAGE POUR UN PUBLIC DE THÉRAPEUTES DU LANGAGE

Résumé : Cet article propose quelques éléments de réflexion portant sur ce que pourrait être une initiation aux sciences du langage dans le cadre d'un cursus de formation destiné aux thérapeutes du langage. Cette formation doit être différente de celle qui s'adresse à des étudiants s'inscrivant en DEUG de sciences du langage. Il est souhaitable qu'elle prenne en compte la spécificité professionnelle de la thérapie du langage et qu'elle propose aux étudiants des savoirs leur permettant de s'interroger sur les réalités de leur pratique future. Pour cela, il est nécessaire que les responsables des enseignements réfléchissent d'une part aux contenus à privilégier dans le cadre de cette formation, d'autre part à la façon de faire passer ces contenus. Il s'agira ici de penser les contenus en termes de capacités à développer chez ces étudiants de façon à leur permettre de se les approprier véritablement et de les réinvestir ultérieurement dans leur pratique professionnelle.

Mots clés : Thérapie du langage, formation, transposition didactique, représentations.

Cet article propose quelques éléments de réflexion portant sur ce que pourrait être une initiation aux sciences du langage dans le cadre d'un cursus de formation destiné aux thérapeutes du langage. Cette réflexion s'organisera autour de deux grands axes. Le premier concernera les contenus qui semblent devoir être retenus dans le cadre d'une formation s'adressant à de futurs thérapeutes et pour ce faire, je m'attacherai tout d'abord à définir la spécificité du rôle du thérapeute du langage. Le second interrogera les modalités de transmission de ces savoirs. Je parlerai de « situation de formation » et la définirai comme le lieu permettant aux étudiants de mener une activité réflexive et rationnelle autorisant des mises à distances objectivantes.

**QUELS CONTENUS PRIVILÉGIER DANS LE CADRE
DE CETTE FORMATION ?
DE QUEL PUBLIC S'AGIT-IL ?**

La formation des thérapeutes du langage laisse à désirer et il est urgent de la repenser. En effet, il ne peut y avoir de formation professionnelle véritable — voire de formation tout court — quand celle-ci se contente de proposer aux étudiants une compilation de savoirs issus de disciplines connexes. « *La définition d'un contenu d'enseignement ne se ramène pas à la simple réduction régressive du savoir universitaire correspondant mais suppose une réélaboration originale* » (Astolfi et Develay 1989).

On le sait, les interrogations que se pose le chercheur ainsi que les hypothèses qu'il se construit sont d'une toute autre nature que celle que se pose le formateur dans le cadre d'une formation. Le formateur est inscrit dans une autre logique. La question à laquelle il lui faut répondre peut se formuler brutalement de la manière suivante : « Comment fabrique-t-on des thérapeutes du langage ? » Cette question est loin d'être simple puisque pour y répondre, il faut au préalable que le formateur se soit donné une définition claire du rôle et du statut de ce professionnel qu'il a la charge d'introduire à un domaine de savoirs.

Je reviens donc sur ce point¹ dans la mesure où il tient une place centrale dans l'élaboration d'une conduite de formation. En effet, c'est bien de la détermination d'une spécificité professionnelle que dépend tout le programme de formation puisque c'est elle qui permettra de cerner au plus près les besoins réels des professionnels. En ce sens, parler de « thérapie du langage » plutôt que d'« orthophonie », c'est inscrire nettement la profession dans le champ de ce que j'appelle une « praxis » insistant par là sur la notion d'interaction curative entre un thérapeute et un consultant. Être thérapeute du langage, c'est par une attitude, un savoir-être et des compétences précises, des savoirs et des savoir-faire, donner les moyens au consultant de désirer

¹- Pour plus de détails, on se reportera à ma thèse, partie II, chapitres 1, 2, 3.

évoluer dans la perception de lui-même, de ses compétences d'apprenant et d'être communiquant.

Le rôle du thérapeute du langage a donc bien sa spécificité qui différencie son intervention à la fois de l'approche pédagogique pure et de l'approche psychothérapique classique.

Si l'approche pédagogique et la thérapie du langage reposent sur des savoirs communs concernant l'apprentissage et les objets langagiers, elles se différencient clairement par leurs objectifs. La première vise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans le groupe classe, la seconde le rapport de l'apprenant avec ces savoirs et ces savoir-faire en individuel.

Si tous les enfants vont à l'école, tous, fort heureusement, ne sont pas amenés à consulter un thérapeute du langage. Ceux donc qui le consultent sont des enfants, adolescents, ou adultes qui ont établi pour différentes raisons, un rapport conflictuel avec l'objet langage et dont ils souhaitent parler, c'est ce rapport qui fait l'objet de leur demande de suivi. C'est lui également qui fera l'objet du travail thérapeutique entrepris, au cours des différents entretiens que le thérapeute aura avec le consultant, c'est ce rapport qui sera travaillé. Le rôle du thérapeute du langage n'est donc pas essentiellement pédagogique, il implique au premier chef la dimension thérapeutique.

Contrairement au psychothérapeute cependant, le thérapeute du langage aura affaire à une demande portant sur des difficultés dans l'apprentissage du français langue maternelle. A ce titre, il sera concerné au premier chef par sa didactique. Il serait difficile de concevoir, comme le dit M. Dabène (1990, p. 7) à propos des enseignants, qu'il puisse rester ignorant sur un certain nombre de théories actuelles sur lesquelles devra reposer sa démarche thérapeutique :

« Il est difficile de concevoir qu'un futur instituteur ou qu'un futur enseignant de collège n'ait jamais entendu parler au cours de sa formation universitaire initiale des théories actuelles sur le « système » orthographique du français ni des apports de la psycholinguistique en matière de compréhension du sens de l'activité de lecture, ni encore des recherches menées dans le domaine de l'évaluation des écrits, pour ne citer que quelques exemples empruntés à l'actualité didactique et dont l'hétérogénéité même montre bien l'étendue des problèmes posés. »

C'est cette spécificité qui caractérise le rôle du thérapeute du langage qui devra conditionner tout programme de formation. La for-

mation du thérapeute du langage va devoir être conçue dans la double dimension des compétences ci-dessus définies, elle devra porter, d'une part, sur l'aspect pédagogique et, d'autre part, sur l'aspect thérapeutique.

UN CHOIX D'OUTILS CONCEPTUELS

Dans la mesure où le travail des thérapeutes du langage va consister, non pas à enseigner à parler, lire et/ou écrire, mais à permettre au consultant d'abandonner les représentations idéologiques qui barrent son apprentissage pour se construire dans une nouvelle approche des objets langagiers et de leurs rapports avec eux, il faut que les thérapeutes possèdent des concepts opératoires leur permettant d'avoir une écoute-diagnostic des consultants qui puisse aider ces derniers à bâtir cette réappropriation. Il me semble donc de la plus grande importance d'articuler la formation autour des cinq axes suivants :

1. Communiquer dans les deux ordres

Il faut tout d'abord faire prendre conscience aux étudiants que communiquer n'est pas un acte transparent de transmission d'informations et les amener à réfléchir :

- sur le statut de la langue dans la construction du sens et sur leur rapport avec l'outil linguistique ; parler/écrire/communiquer, c'est travailler la langue et être travaillé par elle, on introduira ici un début de réflexion sur la fonction épistémique de la langue.
- sur leur identité de locuteur/scripteur au cours de l'échange et le fait que, dans toutes situations, le locuteur se construit de lui-même une identité énonciative qu'il régule en fonction de la représentation qu'il se fait, *hic et nunc*, de son interlocuteur, de son propre statut et de la situation dans la coopération interprétative,
- sur les différences que cette construction de l'identité énonciative connaît dans l'ordre scriptural où il s'agit pour le scripteur de monogérer la polygestion dialogique en se construisant une représentation fixe de son ou ses futurs lecteurs.

2. *Ordre oral/ordre scriptural*

Il faut amener les étudiants à différencier l'oral et l'écrit non en termes d'oppositions hâtives oral/écrit mais en termes d'ordre de réalisation, l'ordre oral étant « *celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition, l'ordre scriptural, celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture* » (Peytard 1970, p. 8). Pour ce faire il faudra les amener à réfléchir sur :

- le statut de l'oral et le statut de l'écrit, prise de conscience que les oppositions entre les deux se font toujours en termes qualitatifs (niveaux de langue) et prennent comme critère la suprématie de la langue écrite littéraire,

- le statut des différents écrits sociaux : ici encore faire noter la suprématie de la littérarité dans la représentation des participants,

- les fonctions et pratiques sociales de l'écriture : pourquoi j'écris, quand et à qui, et pour produire quel effet ? A ce niveau les étudiants sont impliqués directement dans la réflexion. Ils sont amenés à parler de leur expérience personnelle, leur vécu de scripteur et à verbaliser leur rapport avec l'écrit et les différentes utilisations qu'ils en font.

Cette réflexion permettra aux étudiants de réaliser que si « dire, c'est faire », écrire, c'est également faire mais dans des situations différentes et avec des procédés différents. Elle leur permettra d'aborder l'écriture dans la fonction cognitive (exercice de la raison graphique et non transcription du sens), dans la fonction psychologique (gérer autrui, se gérer soi-même), dans la fonction plaisir (création dans le travail du matériau de la langue).

3. *Des savoirs sur la langue*

Il faut permettre aux étudiants de prendre conscience qu'écrire ce n'est pas représenter l'oral, qu'écrire, c'est savoir produire différents types de textes adaptés aux différentes situations de communication rencontrées.

On placera les étudiants dans des situations leur permettant de conduire des comparaisons entre différents systèmes de traces, d'inventer un système de notation, il sera également possible de travailler

sur l'univers de la bande dessinée, sur des textes d'élèves ne maîtrisant pas la monogestion dialogique, ou sur des transcriptions d'enregistrements oraux, etc.). On facilitera ainsi l'accès à la notion de « scription », de « scripturation », de « travail de la trace ». Cette étape renvoie d'un autre point de vue aux concepts d'ordre scriptural, de construction du « Je » scripteur dans l'acte de communication scripturale (monogestion dialogique).

Pour aider les étudiants à découvrir d'autres normes que celles classiquement annoncées par eux (orthographe, grammaire, syntaxe) on proposera des exercices de tri de textes, on sensibilisera ainsi les étudiants à l'existence des différents types de textes et à la manière dont se fait la progression de l'information dans le texte (typologies textuelles et grammaire de texte).

4. Des savoirs sur le sujet-scripteur

On reprendra, d'un autre point de vue, une réflexion concernant la tâche d'écriture pour amener les étudiants à se voir en train de produire de l'écrit et à voir dans l'écriture autre chose que la simple transcription d'une pensée préexistant à tout travail de la trace (Mythe du Don et de l'inspiration). On les placera dans différentes situations d'écriture et on leur demandera de réfléchir à ce qu'ils font au cours de différentes tâches d'écriture et de réécriture (lecture de textes d'appoint, premier jet, relecture de leur production, réécritures, etc.) de façon à les aider à se construire des modèles variés de la tâche d'écriture (planification, mise en texte, relecture, réécriture) et à abandonner à la fois l'idée qu'écrire suit le schéma linéaire « introduction-développement-conclusion » hérité de l'école et dont il est à chaque fois question lorsque l'on propose à des groupes de s'exprimer sur la manière dont on produit un texte et de se rendre compte qu'ils maîtrisent un certain nombre de savoir-faire qui ne se limitent pas, contrairement à ce qu'ils énoncent, à une simple relecture dépoussiérage visant à repérer les « fautes » d'orthographe, de syntaxe et de style.

5. Des savoirs sur le sujet-apprenant

On amènera les étudiants à réfléchir sur le concept d'apprentissage pour leur faire découvrir l'importance qu'il y a à concevoir l'ap-

apprentissage comme une activité émanant du sujet apprenant qui, à partir de son cadre conceptuel préexistant à la situation d'apprentissage (savoirs et habitus familiaux, vécus scolaires, etc.), va élaborer de nouvelles connaissances en interaction avec ses pairs et/ou grâce à la médiation de l'adulte à condition qu'il soit dans un état de disponibilité psychologique qui l'y autorise (connaissances sur le développement de la personnalité).

On permettra également aux étudiants de s'exprimer sur les causes qu'ils attribuent aux échecs dans l'apprentissage et on les rendra sensibles à la notion de « surcharge cognitive » dans le cadre de la gestion d'une tâche d'écriture et à celle de « facilitations procédurales » notamment par le biais de consignes claires et précises ou de la prise en charge par l'adulte d'un élément entrant dans la tâche à réaliser (être le secrétaire de l'enfant lui évite par exemple de devoir gérer conjointement des problèmes portant sur les structures textuelles et des phénomènes du niveau de la linguistique de la phrase).

Les contenus de formation ainsi définis, il faut réfléchir à la manière de les proposer aux étudiants. Plutôt que « formation », j'utiliserai le terme de « situation de formation » que j'emprunte à C. Garcia-Debanc(1990, p. 45) et qui le définit de la manière suivante : « *Une situation de formation peut être définie comme un ensemble de tâches impliquant une activité (individuelle ou en petits groupes) visant à transformer les représentations, les savoirs ou les savoir-faire des participants.* »

DES SITUATIONS DE FORMATION

Il est clair maintenant que la formation qu'il faut viser pour permettre aux thérapeutes du langage d'être compétents ne saurait se satisfaire d'une juxtaposition simpliste d'objets d'enseignement, aussi judicieusement choisis soient-ils, suivie de périodes de stages auprès de praticiens n'ayant pas eu la chance de bénéficier eux-mêmes d'une formation efficace.

Comme en formation initiale les étudiants sont privés d'expérience professionnelle et qu'ils sont à la recherche d'une culture en sciences du langage dont ils pensent qu'elle va leur apporter les ré-

ponses idoines dans leur futur exercice, le danger est très grand, si l'enseignant ne prend pas le soin de replacer telle ou telle théorie dans le cadre de l'évolution qui a caractérisé la recherche à tel ou tel moment, que cette théorie devienne un objet d'enseignement.

Réfléchir sur les contenus de formation en relation avec les besoins véritables des étudiants ne suffit donc pas, il faut réfléchir également à ces contenus en termes de capacités à développer chez eux de façon à permettre véritablement leur appropriation et donc leur réinvestissement ultérieur dans des tâches professionnelles.

Vouloir former des étudiants à une approche en sciences du langage en situation de thérapie, c'est travailler en tout premier lieu leurs représentations pour les amener à la faveur de situations variées à remettre en cause un certain nombre de certitudes. En effet, à l'issue de l'expérience que j'ai conduite auprès d'étudiants des trois années² et à la lumière des enseignements que je continue à donner dans ce cursus, il me paraît indispensable d'organiser la formation en sciences du langage autour d'un travail portant sur les représentations³ que ces étudiants seront amenés à verbaliser au cours des séances auxquelles ils assisteront. Il sera ainsi possible d'éviter la dérive applicationniste et de les former en les plaçant dès ce stade dans une perspective de recherche.

Cette réflexion devra être alimentée par des mises en situations diversifiées impliquant par exemple, en ce qui concerne une initiation à l'expression écrite, des tâches d'écriture, car, comme le dit D. Bourgain, la simple verbalisation des représentations ne suffit pas pour permettre aux étudiants de conceptualiser leurs savoirs.

² Pour plus de détails, on se reportera à ma thèse, partie I, chapitre 4.

³ En effet, tout étudiant qui s'inscrit dans un cursus universitaire est un non-spécialiste, il possède un certain nombre de représentations sur les thèmes qui vont être abordés au cours de sa formation. Il utilisera donc pour acquérir de nouveaux savoirs ce cadre cognitif sous-jacent qu'il s'est construit au gré de son histoire psychosociale. Face à des apports théoriques nouveaux, et si rien n'est mis en place dans la formation pour qu'il en soit autrement, l'étudiant continuera à opérer de la façon dont il a toujours opéré pour apprendre. Les savoirs transmis seront ainsi objectivés, réifiés, naturalisés et ancrés dans une hiérarchie de valeurs qui a peu à voir avec eux. Les apports nouveaux ainsi neutralisés, et loin de démolir le cadre de pensée préexistant, y seront incorporés et digérés.

Il conviendra donc que la formation leur propose des expériences concrètes d'écriture et leur permette ensuite de les analyser. Cette formation reposant sur les verbalisations des étudiants concernant leurs représentations de la tâche d'écriture, évitera que les savoirs savants, puisque les apports théoriques seront injectés au fur et à mesure des questionnements des futurs professionnels, ne soient plaqués comme autant d'objets d'enseignement déconnectés de toute utilité professionnelle et permettra aux étudiants de se construire des outils conceptuels pour appréhender et organiser, d'une part, les verbalisations produites par les consultants concernant leur rapport avec l'écrit et, d'autre part, les tâches d'écriture elles-mêmes produites par les consultants.

Une formation ainsi conçue doit permettre aux étudiants de changer de mode d'interrogation à l'égard de leurs propres savoirs et donc plus largement de mode de connaissance.

POUR CONCLURE

Le but d'une formation en sciences du langage est donc de parvenir à dynamiser chez les étudiants leur rapport au langage, de faire en sorte qu'ils se questionnent à propos de la langue, de son fonctionnement, de ses modalités de réalisation et de la manière dont ils parviennent eux-mêmes à en avoir une certaine maîtrise. Ce questionnement permettra d'éviter que ne soit érigée en surnorme telle ou telle façon de s'exprimer (le plus généralement la sienne propre telle qu'on la fantasme). Cette prise de conscience de l'existence de variations linguistiques permettra aux futurs thérapeutes non seulement de réfléchir sur la notion de « pathologie du langage » et de la relativiser mais encore de se positionner face aux consultants, comme thérapeute à part entière, c'est-à-dire comme quelqu'un capable d'analyser dans les dires et les faire des consultants la nature du rapport conflictuel qu'ils ont établi avec ces objets d'apprentissage.

Monique FRUMHOLZ
Université de Nancy

Bibliographie

- Astolfi, J. P. & M. Develay, M. 1990. *La didactique des sciences*. Paris, PUF.
- Bourgain, D. 1988. *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'État. Besançon.
- Dabène, M. 1990. « Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants ». *Repères* n° 1 (7-18).
- Frumholz, M. 1992 *Écriture et orthophonie. Contribution à une réflexion sur le statut, le rôle et la formation des thérapeutes du langage*. Thèse de Doctorat. Paris III.
- Frumholz, M. 1994. « Difficultés langagières, échec scolaire et thérapie du langage ». *Le Français Aujourd'hui*. n° 107 (100-106).
- Frumholz, M. 1994. « L'oral et ses représentations en orthophonie et en thérapie du langage ». *La Lettre de la DFLM* n° 15 (à paraître).
- Garcia-Debanç, C. 1990. « Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. Un exemple d'utilisations de modèles d'analyse pour la formation continue de maîtres de CE2 en lecture/écriture », *Contenu démarche et formation*, Paris, INRP 45-66.
- Peytard, J. 1970. « Oral scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». *Langue Française* n° 6 (35-47).