

RÉSUMÉ:

La rééducation des jeunes enfants aux troubles sévères du langage pose le problème de l'acquisition d'une compétence communicative par rapport à celle d'une compétence linguistique. Nous tentons, à partir de l'analyse de deux dialogues à l'intérieur de jeux symboliques réalisés à 6 mois d'intervalle, de montrer comment se manifeste l'entrée dans la communication d'une petite fille de 5 ans. Nous mettrons l'accent sur un début d'intégration de différentes fonctions: intonations signifiantes, tours de rôle dans l'échange, interaction action-langage, fonction illocutoire des énoncés.

MOTS-CLÉS :

Compétence communicative - Intégration fonctionnelle - Dialogue - Jeu - Rééducation.

LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE CHEZ UNE ENFANT AUX TROUBLES SÉVÈRES DU LANGAGE

par Françoise POUËCH

SUMMARY :

The development of a communicative rather than linguistic ability in language delayed children is the aim and difficulty of speech and language therapy. Through two conversations recorded during some symbolic play activities, at 6-month intervals, we will try to analyse how a 5-year-old girl enters communication. We will highlight the early integration of various functions: significative intonations, turn-taking, interactions between language and actions, illocutory functions of messages.

KEY-WORDS :

Communicative ability - Functional integration - Conversation - Play - Therapy.

Nous voudrions présenter les traits marquants de quelques mois de la rééducation orthophonique d'une petite fille de 5 ans, Lio, présentant des troubles sévères du langage. Ce sera l'occasion pour nous de pointer des problèmes cruciaux au niveau de l'évaluation des difficultés et des choix thérapeutiques à l'intérieur de la rééducation.

Nous voudrions d'abord rappeler brièvement dans quels contextes interactifs se développe le langage, en insistant plus particulièrement sur les notions de jeu et de dialogue qui président au développement de la compétence communicative et opposer celle-ci à la compétence linguistique.

LE JEU DANS LES INTERACTIONS MÈRE-ENFANT

D. W. Winnicott* a défini "l'espace transitionnel" de jeu comme le lieu de la constitution de l'enfant, à la fois en séparation et en union avec la mère. L'enfant se sépare et se différencie de, mais en relation avec, la réalité extérieure à son corps propre en investissant certains objets de son environnement. Ces objets transitionnels ont un double statut: ils permettent de supporter l'absence de la mère en même temps qu'ils développent les "savoir-faire" du petit et l'ouvrent au monde. Par ailleurs, sans cesse, les conduites de la mère sont orientées, modifiées par les agissements de son enfant. Elle donne une signification aux gestes, au babillage, ce qui va secondairement aider l'enfant à symboliser ses actions. Ces jeux, il est important de le noter, sont détachés de la satisfaction des besoins physiologiques; ils sont faits pour le plaisir et par amour. Les objets offerts par la mère sont investis d'affects et ils donnent lieu à des conduites ludiques où les objets et les mots ont une référence commune dans l'échange et dans la réciprocité des actions. Dans ces jeux, il y a deux mouvements synchrones: l'un qui permet à l'enfant de découvrir de nombreux objets, d'expérimenter des schèmes d'actions, d'y associer des dénominations stables puis de se les représenter mentalement en leur absence; l'autre qui fait perdre aux objets et aux mots leur sens utilitaire pour symboliser la relation psychoaffective entre la mère et l'enfant et faire entrer dans les mots tout un réseau de connotations.

Nous empruntons à Françoise Dolto* un exemple qui illustre bien ce jeu dans le jeu: F. Dolto rencontre dans un parc, un bébé qu'elle ne connaît pas. Il est assis dans son landau, silencieux et taciturne. F. D. lui donne son chapeau mais il n'intéresse pas le bébé. Elle le remet sur sa tête. Le bébé alors tend les mains et elle le lui redonne. Ravi, il le prend et le jette par dessus le landau. F. D. le ramasse et le lui redonne. Le bébé le jette à nouveau. Le manège continue un moment puis il est interrompu par la mère qui juge que cela a assez duré. Le bébé ne réagit pas, s'intéresse à autre chose en grognant de temps en temps. Puis, F. D. veut reprendre les échanges avec le bébé. Elle lui montre en l'air son chapeau, puis le cache derrière son dos; cela plusieurs fois en disant: "chapeau, pas de chapeau." Mais le bébé ne manifeste rien. F. D. s'arrête mais le bébé s'agite. Elle reprend, puis, pour faire une blague au bébé, elle poursuit son manège en prononçant les mêmes paroles, mais en inversant les gestes qui les accompagnaient. Elle s'amuse à dire "chapeau" en le faisant disparaître, et "pas de chapeau" en le montrant. Le bébé éclate de rire. Chaque fois qu'elle joue "sérieusement", le bébé ne manifeste rien, chaque fois qu'elle fait le contraire de ce qu'elle dit, le bébé rit aux éclats.

F. D. en conclut "qu'un enfant qui ne parle pas encore, non seulement est capable de jeu moteur et verbal en accord avec un autre humain, mais saisit déjà la contradiction entre le dire et l'expérience de la réalité sensorielle." Elle ajoute que ce "mensonge" semble apporter dans le jeu cette dimension humaine de complicité qui donne toutes leurs valeurs aux sujets maîtres de la réalité".

Le jeu, c'est donc cette expérience d'une liaison fondamentale entre l'action et le langage en partage avec un autre qui est complice, dans la certitude qu'un objet existe même en son absence et que les mots ne collent pas aux objets, qu'ils sont aussi faits pour jouer et prendre des sens inédits. Ces "routines interactives"* préparent le terrain aux jeux symboliques qui mettront en scène les objets, les événements et les mots pour imaginer un monde de fiction dans lequel l'enfant intègre et transcende son expérience de la réalité.

Ce qui paraît le plus important de dire, c'est que, très tôt, alors même que l'enfant n'a pas de mots, du jeu s'introduit entre les objets et les signes les dénotant. Et tout au long de l'ontogenèse, le jeu va permettre d'intégrer l'expérience vécue, de parler de ce qui

*1975

*1975

*M. Deleau 1990

*in B. Schneuwly et coll. 1985

est absent, de remplir le présent de futur et de passé, de faire des mots les symboles des représentations cognitives et psychoaffectives, de leur donner de l'épaisseur, de la profondeur. Pour prendre un exemple simple: un loup, c'est un animal féroce, mammifère, carnassier, vivant au Canada et ailleurs; c'est aussi papa qui fait semblant de me manger, c'est le loup piteux de Marlaguette ou le loup rusé du Petit Chaperon Rouge, c'est le loup derrière les barreaux de sa cage au zoo, c'est la figure symbolique de mes pulsions agressives, etc. C'est tout ce que "loup" ravive dans votre conscience quand vous entendez ce mot. Et il en va ainsi de tous les mots, même les plus banals, "microcosmes de conscience humaine" dit L. S. Vigotsky*. Ce qui signifie que, lorsqu'un enfant qui va bien intègre un mot dans son lexique, il l'a déjà entendu dans de nombreux contextes qui lui ont donné des valeurs différentes, et qu'à chaque mot va s'attacher un réseau complexe de représentations.

LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Le code linguistique est un système de relations phonémiques permettant de produire des mots signifiants, un système de relations syntaxiques et grammaticales permettant d'organiser ces mots dans la chaîne parlée et de produire des phrases et des textes. Le code linguistique est donc un ensemble de règles permettant de produire des mots conformes sur le plan articulatoire et des phrases acceptables sur le plan grammatical. Les possibilités de combinaisons des mots sont infinies et pourtant posséder cette capacité combinatoire ne suffit pas à définir une compétence communicative. En effet, le problème, ce n'est pas de produire une infinité de phrases correctes sur le plan de la norme, mais de pouvoir utiliser de manière cohérente et adaptée une infinité de phrases dans un nombre infini de situations. Au code de la langue s'intègre, et cela dès les premiers échanges entre la mère et l'enfant, du fait de la compétence langagière de la mère, des paramètres gestuels et intonatifs absolument indissociables des mots choisis eux-mêmes. L'enfant comprend d'abord les mimiques, les gestes et la prosodie. G. Konopczynski* a montré comment, après une phase exploratoire, le babillage du bébé se coulait dans des moules prosodiques ayant une fonction linguistique reconnue par l'entourage. Sans mot, on sait quand un bébé appelle, interroge, ordonne, affirme...

*1991

Des schèmes intonatifs existent donc avant l'apparition du langage référentiel ; ils permettent l'indication de modalités différentes et aident à la mise en place de la syntaxe. Ces modalités linguistiques prennent naissance dans des modalités pragmatiques et ludiques plus larges :

- modalité de réclamation : réduction de l'intensité de l'appel, pause dans l'attente d'une réponse ;
- modalité d'exigence si la réponse ne vient pas ;
- modalité d'échange : indication gestuelle, vocalisation, imitation, inversion des rôles ;
- modalité de réciprocité : rôles réciproques mais non identiques à l'intérieur desquels les jeux mélodiques sont riches et variés ; ils peuvent indiquer la surprise, l'impatience, la peur, la déception...

En plus de ces fonctions linguistiques de l'intonation, qui, bien souvent, permettent à elles seules de se faire une idée des intentions de son interlocuteur, les mots et leur syntaxe se moulent dans des formes types d'énoncés. Des "genres du discours" au sens de M. Bakhtine* sont donnés en même temps que les mots et leur combinatoire car nous acquérons notre langue maternelle à travers des énoncés concrets. C'est pour cela, qu'en dépit de l'individualité et de la créativité de chacun de nous, chaque énoncé n'est pas une combinaison absolument libre dans les limites de l'acceptabilité grammaticale ; il reflète une sphère d'échange particulière. Que l'on compare un dialogue entre une mère et son fils de 5 ans, avec celui de cette même mère avec son mari sur le même thème ou encore avec la directrice de l'école de son fils. Nous oublions que ces genres du discours sont codifiés socialement et qu'ils articulent un dire à une manière de dire. Ils déterminent un style, un contenu thématique, une organisation compositionnelle et font de chacun de nous des sujets appartenant à une socio-culture. Ces genres du discours oral qui, à l'intérieur du dialogue peuvent prendre les formes du récit d'un événement passé, d'une argumentation, d'un échange à bâtons rompus... s'intègrent ensuite et se transforment pour donner lieu à des genres complexes ; le poème, le roman, le discours théorique...

*1984

On voit donc qu'un lexique et une syntaxe sont loin d'être suffisants pour donner à l'enfant une compétence langagière : courbes intonatives porteuses de sens (tu viens demain! Tu viens demain. Tu viens demain ?) genres du discours adaptés à des sphères d'échange (excuse; excuse-moi ; je vous prie de m'excuser...). C'est l'intention communicative, l'image psychosociale que l'on se fait de son interlocuteur et la situation qui déterminent les choix. S'y ajoute encore au niveau communicatif, des procédures de tour de parole (elles sont aussi codifiées socialement), de cessions de tour, de chevauchements à éviter, à accepter, à négocier, des effets anticipatoires et rétroactifs permanents pour comprendre l'autre, ajuster ses réponses, faire passer son intention sans forcément la dénoter par des mots. C'est la présence de chacun dans le discours qui se joue, la place qu'il peut ou veut prendre.

Un jeu au niveau des mots et des représentations mentales qui s'y associent, un jeu au niveau de la relation inter-sujets sont les fondements de toute communication. C'est aussi, à notre avis, l'enjeu de toute rééducation orthophonique. Encore une fois, cela déborde largement ce que l'on entend habituellement par maîtrise de la langue. Comme nous allons le voir maintenant avec cette petite fille, le problème qui se pose est bien au niveau de ce jeu à ces deux niveaux de la relation aux autres et au monde, et pas seulement au niveau de l'acquisition d'un lexique et d'une syntaxe qui, s'ils sont coupés de leurs contextes génératifs, ne peuvent en aucune façon être efficaces pour structurer une pensée et un langage.

PRÉSENTATION DE LIO

Lorsque nous commençons la rééducation de Lio, elle a 4 ans 6 mois. Elle vient de bénéficier depuis presque un an d'une rééducation orthophonique par une collègue et d'un soutien psychologique. Ce qui apparaît alors c'est que ses troubles du langage ne sont pas assimilables à un simple retard et qu'ils régressent extrêmement lentement.

Après quelques séances, nous pouvons faire les constatations suivantes sur le plan de son comportement général :

- Dès notre première rencontre, elle quitte son père sans un regard pour lui, sans aucune inquiétude et nous suit, un sourire figé aux lèvres.
- Elle ne marque jamais sa présence dans notre relation par des interpellations, des marques d'intérêt ou de rejet pour certaines activités.
- Elle ne fait preuve d'aucune curiosité. A aucun moment Lio ne demande le nom d'un objet, des explications sur le fonctionnement de quelque chose.
- Tout est abordé de façon égale, dans un retrait corporel et émotif qui empêche l'inscription de Lio dans ce qu'elle fait et dit.
- De ce fait, ses activités restent sans sens et se limitent à des manipulations d'objets comme fin en soi.
- De ce fait aussi, sa stabilité apparente n'est pas la marque d'un intérêt et d'une recherche de sens dans une communication avec l'autre, mais d'un recours défensif à un agir non symbolisé dans une absence de liaison entre le corps et les mots.

Le jeu symbolique

Il reflète bien ce comportement général. Lio ne joue pas. Elle est dans l'imitation diffractée reproduisant ponctuellement certaines actions sans liaisons entre elles, sans intentions, sans but. Il n'y a aucune cohérence; rien n'est mené à son terme. Il n'y a pas d'intégration à son propre compte d'un vécu affectif et pragmatique. Lio reste en dehors : elle fait cuire du riz et ne s'en occupe plus; elle prend un biberon et le donne à une poupée puis le délaisse pour prendre un verre et "boire". Ce sont nos paroles qui donnent un sens à l'action et l'inscrivent dans une temporalité. Sans ce marquage symbolique de la successivité des actions, Lio ne peut organiser de courtes séquences et reste dans la manipulation.

Les représentations mentales

Lio a des représentations mentales d'objets et d'événements mais elles sont floues, non reliées entre elles. Elle ne peut les mobiliser de façon autonome, elle ne peut travailler par combinaisons mentales.

Elle ne peut enchaîner, "jouer" les différentes actions internes à un script. Le tout reste premier sans organisation interne. "Aller se coucher" c'est dormir seulement et non pas se déshabiller, mettre un pyjama, entrer dans son lit... L'enchaînement de plusieurs scripts

n'est pas possible non plus: par exemple, se lever, prendre son petit déjeuner, se laver, s'habiller... Lio n'a pas conscience d'une chronologie. Le temps vécu corporellement n'est pas mentalisé et symbolisé. Par ailleurs, les objets entrant dans les actions restent mal définis. Lio fait cuire le riz dans une bassine en plastique qu'elle pose sur un réchaud ; elle le coupe avec un couteau. Elle n'utilise aucun objet au deuxième degré: un cube ne peut servir de table.

L'organisation de l'espace familial donné par l'expérience pragmatique, s'il est "intégré", ne peut être symbolisé. Lio ne peut pas répartir du mobilier dans les différentes pièces d'une maison. Par contre, si nous lui demandons ce qu'on trouve dans une salle de bain, elle peut montrer le lavabo et la baignoire.

Quant aux représentations d'objets, là encore le tout est premier avec parfois des confusions entre des objets dont les caractéristiques figuratives sont proches. Lio peut refaire en tâtonnant le puzzle d'un animal familial découpé en 4 morceaux à l'intérieur du cadre ; mais elle ne peut le construire en dehors de ce cadre et chaque partie ne représente pas une partie du tout. En voyant la queue de la poule, elle dit que c'est une main parce qu'elle a en effet une forme proche de cette dernière. On retrouve ici ce besoin de "contenant" (supports matériels ou mots) pour organiser et donner un sens, et la prégnance du figuratif d'éléments isolés en dehors de toute cohérence psychocognitive. De même, elle ne peut associer par couple un père et une mère (avec son bébé) animal si elle ne voit pas l'élément manquant, très ressemblant perceptivement à celui qu'elle possède. Même après plusieurs items, une évocation spontanée de l'absent ne peut se faire.

Compréhension et expression verbale

Lio comprend bien les questions et les commentaires simples lorsqu'ils sont en situation. C'est le cadre pragmatique qui donne du sens aux énoncés et permet d'inférer le sens des morphèmes grammaticaux. Mais elle ne comprend pas les marques morpho-syntaxiques de façon intralinguistique. Lorsqu'il s'agit de pointer des photos représentant des actions plus ou moins proches que nous évoquons, Lio ne s'appuie que sur un seul indice pour désigner. Verser / boire du chocolat : indice : bol de chocolat ; préparer à manger / mettre la table / manger : indice : vaisselle.

Lio reconnaît auditivement de nombreux noms d'objets familiers. Par contre leur reconnaissance à partir d'une définition par traits figuratifs et relatifs à leur usage ne se fait pas. C'est sans doute là aussi des difficultés d'intégration d'éléments dans un tout sémantique.

L'expression de Lio est extrêmement limitée. Puisque nous allons analyser deux séquences de discours, nous dirons seulement qu'elle produit quelques mots isolés non précédés de l'article. Ce sont exclusivement des noms; il n'y a pas de verbes. Elle n'émet qu'une syllabe des mots ou un son souvent déformé. raisin: [zɛ] ; cheval: [ja] ; rouge: [ru] ; botte : [bo]. La répétition n'améliore pas ses productions: pipi : [i] ; mémée : [e] ; girafe : [ra] (très guttural) ; vache : [ja] ; château : [to]. Lio ne peut répéter plus de deux syllabes. Là aussi des difficultés de combinaison existent. Des phonèmes émis dans certains mots ne sont pas transférables dans un autre entourage phonologique, ce qui fait penser à des troubles de dissociation automatico-volontaire.

CORPUS : "INTERACTIONS" DANS DES JEUX SYMBOLIQUES

Jeu de dînette : Lio a 4 ans 8 mois

Entre () sont indiqués l'intensité, la hauteur, les chevauchements avec nos énoncés et, par des flèches, les courbes intonatives.

- Alors qu'est-ce qu'on fait ?
- [tu] (→)
- On fait à manger
- [e:]
- Oui. Qu'est-ce que tu as mis là d'sus ? Les casseroles ?
- [Ro:] (↔ écholalie)
- Mais y a rien dedans
- [ā] (↔ écholalie)
- Alors ?
- [o]

- Qu'est-ce que tu mets dans les casseroles ?
- [Ro:]
- Qu'est-ce qu'on fait à manger ?
- [Ri :] (Chevauchement avec manger)
- Du riz ?
- [vi]
- Oui tu vas en chercher du riz. Prends tout le panier; tu apportes le panier.
- [i] [ta] [mɛ] (chevauchements écholaliques)
- On le met où ?
- [si] (↔)
- Ici ?
- [i e]
- Alors tu fais cuire du riz. Non non non. Tu ouvres le bocal. Allez, tu dévisses, tourne ouh !
- [u u] (très grave et saccadé, tente d'imiter mon interjection)
- Il est tombé le riz. Stop stop y en a assez.
- [ð] [ð] (↔aigu)
- On met à manger dans l'autre casserole. Qu'est-ce qu'on va manger avec le riz ?
- [sa:] (→ fort)
- du sucre ?
- (son nasal long et fort)
- non
- [nã] (long modulé en reprise du nôtre)
- Lio, maman qu'est-ce qu'elle fait à manger avec le riz ?
- [Ri] (→et fort)
- oui, tu manges du riz toi ?
- [i:]
- et tu manges quoi avec du riz ?
- [eRi] (chevauchement,→ suspendu)
- tu manges quoi avec le riz ?
- [Ri] (chevauchement→suspendu)
- tu manges du jambon, du poulet, du beef-steack haché, des oeufs, du poisson ?
- [ð] [ɛ :] [e] [e]
- [e] (chevauchements écholaliques)
- tu manges quoi avec ?
- [Ri:] (fort)
- rien que du riz, rien d'autre ?
- [na]
- Oh ! (silence) Bon ! Alors on mange que du riz. Avec quoi on le fait cuire le riz ?
- [sa:]
- Non pas du vin Lio, on met de l'eau
- [o] (bref) [o] [o] (fort)
- Lio il faut mettre de l'eau. Lio il faut mettre de l'eau d'accord ?
- [i] (↔)
- Alors tu verses de l'eau dans le riz pour le faire cuire.
- [i:] (long faible)
- Stop stop stop ça va déborder. Maintenant tu ouvres le gaz.
- [i:] (long, faible, modulé)
- tu l'allumes
- [ti:] (pause) [jɛ] (fort) [ti:] (onomatopée signifiant l'allumage)
- ça y est ? ça marche ?
- [i:]
- et ouais
- [e] (bref, faible, écholalique)
- Pendant ce temps, pendant que le riz cuit, qu'est-ce qu'on peut faire ?
- [e] (↔écholalique)
- On met la table ?

- [wi]
- oui. Lio! qui va manger ? (silence) qui va manger le riz ?
- [a] (chevauchement avec fin de manger)
- toi ?
- [vi] (→)
- et qui ?
- [wa] (→)
- et moi ?
- [i]
- toutes les deux ?
- [dø] (fort)
- d'accord
- [Ri]
- Toutes les deux on va manger le riz
- [e dø] (faible, reprise)
- [eø] (fort affirmatif accompagne mouvement de brassage)
- tu brasses ?
- [i]
- ouais et tu n'as pas fini de mettre la table. Tu as mis une assiette pour toi, une pour moi
- [i] (faible)
- il faut quoi encore pour manger ? (silence) une fourchette ?
- [i:] (long, faible, modulé)
- ouais tu m'en donnes une.
- [ato] (= couteau, fort)
- un couteau
- [a e u pRð: ð:] (fort, →)
- Qu'est-ce qui se passe ?
- [a:ð:] (nasal)
- C'est pour qui l'assiette là? (silence) c'est pour qui ?
- [a]
- tu en as deux ?
- [i i] [a:] [ð:]
- Oh alors 1 assiette, un couteau, 1 fourchette, qu'est ce qui manque ? Y manque quoi
- Lio ?
- [e](chevauchement écholalique)
- [Ri] (fort)
- Non le riz on le mangera tout à l'heure quand il sera cuit. Mais qu'est-ce qu'il manque sur la table ?
- [pa] (→ , écholalique, = table) [a] [a] (→)
- Non Lio pas de la courge. Y manque un verre. On boit en mangeant.
- [e:] (écholalique)
- Tu mets un verre ? ça, c'est pas un verre c'est une tasse ; non c'est pas un verre
- Il est cuit le riz ?
- [i] (faible)
- Oh y a pas besoin de le couper le riz
- [si]
- non
- [si:] (plus fort)
- non c'est la viande qu'on coupe
- [(n)i:]
- oh c'est chaud, c'est très chaud
- [a:] (long appréciatif ?)
- c'est bon ? Hum il est très bon ce riz, j'ai tout mangé
- [si]
- toi aussi ?

- [i]

....

- Moi je mangerais bien un dessert Lio.

- [a i]

- toi aussi ? Qu'est-ce qu'on va manger comme dessert ?

- [se] (→) [aaaaaa]

- alors qu'est-ce qu'on peut manger en dessert ?

- [sa]

- des oeufs ?

- [ð] (→ ; écholalie)

- non pas des oeufs pour le dessert

- [si]

- non non c'est pas un dessert des oeufs. Moi je mangerais bien un gâteau ou bien un yaourt. Qu'est-ce que tu peux me donner en dessert ?

- [sa]

- une aubergine. Oh tu rigoles c'est pas un dessert ça ; alors attends, moi je vais chercher. Oh ! des fraises ; hum ! ça, j'aime beaucoup moi ; je prends des fraises en dessert...

Non Lio, des carottes... c'est un légume et on les mange avant le dessert. (Elle finit par choisir une pomme.)

- Elle est bonne ta pomme ?

- [i]

- elle est juteuse ?

- [i]

- elle est sucrée ?

- [i]

MAISON DE POUPÉES : LIO A 5 ANS 2 MOIS

- [na a a na na ε na] [ti ti ti] (→ → → → →)

[ti u] (→ →)

- Qui est là dedans ? La fille ?

- [i]

- [tu : ε: tu :...] (mélodieux, chantonné)

- Elle est punie ?

- [e.]

- Oh qu'est-ce qu'elle a fait ?

- [e:] (→ → → → → fort)

- [ekrwa - po - zi] (pauses longues entre segments d'une unité sémantique)

- Qui est là dedans ? Je vois pas. C'est qui ?

- (grognements)

- une fille et un garçon

- o

- ils sont punis ou ils se sont cachés ?

- [tase] (→ → fort)

- ils se sont cachés,

- [e] (fort)

- et leur maman les cherche

- [ma] (fort) [etu:] (= où êtes-vous ? → →)

- où êtes vous ?

- [eetu :] (→ → →)

- hou hou

- [u:u:u:u:] (→ ~ → ~) (intonation à fonction linguistique)

- ah

- [ð] (rauque, éraillé, aigu)

- je vous ai vus

- [ah ! ah !] (fonction linguistique)

- [Ru: Ru: Ru: Ru: upp] (onomatopées imitant le bruit d'une voiture puis explosion)

- mais qu'est-ce qu'il fait en voiture dans le salon ?
- [Ru: Ru:] (bruit de voiture) [Ru: Ru:] (→ → → aïgu)
- oh elle va vite la maman
- [eRiRi e]
- elle est arrivée ?
- [e]
- [Ri: Ri:] (onomatopée) [tatata tata: tata: tatata] (rythmés, sans fonction linguistique)
- y a quelqu'un ?
- [ewa:] (= c'est moi; intonation adaptée)
- [Ri: Ri:] (onomatopée imitant le bruit d'une sonnette)
- [ε awala awala wa] (= c'est moi, me voilà, me voilà moi; intonation adaptée)
- Mais qui sonne cette fois ? Qui est là ? Y a personne ; c'est un fantôme
- [a a] (L. nous fait peur)
- hou hou hou
- [a a] [u]
- Ah j'ai très peur des fantômes. Au secours ! sauve toi (elle rit). Il est parti le fantôme Oh! le revoilà Au secours Lio. Il est parti pour de bon.
- [ə]
- oui ?
- [zi]
- Alors ça, j'ai jamais vu un chien qui conduit une voiture de course. Il sait faire ?
- [nã] [nã nã] [a ma ma ma ə ə] (onomatopées) [pœm] (choc)
- un accident
- [atsidã]
- un accident ; il faut appeler les pompiers. Tu les appelles, tu téléphones vite vite vite Allo
- [a o] (→)
- allo les pompiers ?
- [a pope] (→)
- y a un accident
- [atsidã] (reprise sans chevauchement)
- au coin de la rue des Cras
- [Ra Ra] (reprise sans chevauchement)
- venez vite ; y a des blessés
- [ese] (reprise ; →)
- tytyty tytyty tytyty (onomatopées imitant le klaxon des pompiers sans rythme)
- qui est blessé ?
-
- qui conduisait la voiture ? Qui ? C'était pas la maman ?
- [si]
- Est-ce qu'elle est blessée ?
- [nã:] (fonction illocutoire : ce n'est pas envisageable)
- non ? elle a rien ?
- [nã] (plus calme)
- [tu tu tu tu] (rythme spontané ; voix plus jolie) bruits de bouche; explosions. (jeux exploratoires)
- mais tu baves !
- [po po po] (en "rajoute")
- boulou boulou (jeu)
- [pu] (Lio entre dans le jeu)
- palapala
- [pa pa]
- turlututu chapeau pointu
- [tyty ty p petyl]
- tarlatata tirlititi

- [tatata] [titi] (reprise de la mélodie)
- badaboum la tête
- [dadadu dadatε]

ANALYSE DU CORPUS

Jeu de dînette :

- Lio a 2 registres de voix: une voix aiguë, jolie, lorsqu'il s'agit de modulations sur des voyelles, comme chez les bébés. Elle n'y met alors aucune intention communicative et cela n'a pas de fonction linguistique. Une voix grave, rauque, sans courbe intonative lorsque ses énoncés semblent porteurs d'une signification linguistique. Il semble donc y avoir un décalage dans l'utilisation de sa voix selon qu'il y ait ou non intention communicative. Et on peut dire que sa voix n'est pas construite puisqu'elle ne peut intégrer le registre d'une voix de petite fille dans une fonction linguistique. On a l'impression de registres indépendants. Les écarts de hauteur sont attachés à des contextes pragmatiques, à de la manipulation d'objets et non à une intention linguistique.

- Par ailleurs, on note de fréquentes variations d'intensité que Lio ne maîtrise pas. Quand elle parle fort, ce n'est pas pour mettre en relief une action ou un mot particulier, ce n'est pas pour manifester un mécontentement. Cela semble indépendant de sa volonté.

- De même, les possibilités mélodiques sont dissociées du contenu sémantique. Quand elle chantonne, des courbes mélodiques sont possibles, alors que lorsqu'elle émet un mot, la courbe est plate. On ne peut y déceler de modalités particulières : interjection, question, ordre...

On voit donc que Lio n'est pas encore dans l'intonation, donc pas dans le langage. Elle ne sait pas utiliser l'intensité, la hauteur et la mélodie à des fins linguistiques.

- On remarque aussi qu'il y a de nombreuses reprises de nos fins d'énoncés et que là, elle essaie d'imiter notre courbe intonative. Mais c'est de l'écholalie qui ne manifeste pas sa présence en tant qu'interlocutrice. Ces reprises chevauchent d'ailleurs souvent nos dernières syllabes. Lio n'est pas dans le dialogue et il n'existe pas de cohérence inter-répliques. Seule l'action que nous incitons est un peu partagée. Nous notons néanmoins un fait qui laisse supposer qu'à ce moment précis, Lio est dans le discours: C'est sa reprise de "les deux" ; elle reprend ici le thème de l'énoncé et non son dernier segment. Il semblerait qu'ici, ce ne soit pas simple écho, mais répétition des mots les plus chargés de sens.

- On voit aussi que Lio n'est pas dans le dialogue au fait qu'il faut souvent deux questions pour qu'elle formule une "réponse". Là se pose la question de savoir si ce sont de réelles difficultés de compréhension ou le fait que Lio ne peut pas tout faire à la fois: agir et parler. De même qu'il existe un potentiel au niveau des variations d'intensité, de hauteur, de mélodie, mais qu'elle n'arrive pas à les intégrer pour produire du sens, de même on pourrait penser qu'action et mots sont dissociés. C'est comme si chaque fonction marchait pour son propre compte sans qu'il soit possible de les additionner pour générer un tout signifiant qui soit autre chose que la somme des parties. Le mot n'est ni accompagnateur ni prolongement de l'action* ; il est à côté.

Ces dissociations n'existent pas dans l'ontogenèse. Les fonctions, lorsqu'elles apparaissent ne restent pas juxtaposées, mobilisées l'une après l'autre. Au contraire, chacune est intégrée à la structure existante et concoure avec les autres, à des niveaux intégratifs de plus en plus complexes, à produire et comprendre des systèmes symboliques de plus en plus abstraits. Chez l'enfant qui va bien, les patrons intonatifs précèdent les mots et le langage est un instrument de régulation de l'action conjointe dont petit à petit il pourra se passer pour fonctionner à un niveau représentationnel.

- Les seuls mots compréhensibles sont [ri], [j] pour "ça y est", [awa] pour "à moi". Mais ce lexique très restreint et cette absence de syntaxe sont, à mes yeux, moins inquiétants que la non utilisation de patrons intonatifs dont G. Konopczynski* a montré qu'ils étaient un prérequis à l'entrée dans le langage, et l'incapacité à prendre sa place dans le dialogue dont C. Kerbrat-Orrechioni* dit qu'il est "la forme primitive et basique du langage". C'est en dialoguant que l'enfant apprend quand parler, de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Lio n'est pas encore dans le langage comme instrument de communication et de représentation.

*J. Bruner 1983

*1991

*1990

- On voit, à ce propos, que Lio ne peut activer seule aucune séquence d'action. Elle n'apporte aucune information, ni sur le plan linguistique, ni sur le plan du déroulement du jeu. Elle est dans l'imitation ponctuelle autant de nos discours que de nos actes, l'un et l'autre restant dissociés. Et, pour nous, le réel problème est bien celui de l'intégration de tous ces paramètres: intonation dans les énoncés, tour de rôle dans l'échange, langage dans l'action. Lio n'emploie aucun procédé pour manifester une présence effective. Elle n'est pas dans le faire-semblant, seulement dans l'écholalie et l'échopraxie.

La maison de poupées :

6 mois après, on peut noter une certaine évolution.

Ce qui caractérise ici le discours de Lio, c'est sa grande hétérogénéité, preuve que quelque chose se met à bouger. On peut dire que Lio est moins dans la perception de la parole et plus dans celle du langage. Elle est plus dans un processus discursif et les différents paramètres - intonation, tour de parole, lexique - commencent à s'intégrer et à avoir un lien avec du sens. Lio entre dans une organisation temporelle du langage, même si cela se fait encore beaucoup par imitation.

- D'abord, Lio se met à jouer au niveau de l'intensité, du rythme et de la hauteur. Elle essaie de les combiner dans une même séquence, mais cela se fait encore en dehors d'une intention de communication. Ces jeux n'ont pas de fonction linguistique ; Lio explore ses capacités motrices. Elle entre dans les chansonnettes et on note la possibilité de reprises de syllabes associant rythme et mélodie ensemble.

- Dans de nombreuses séquences, la prosodie est encore séparée de l'information lexicale : les "ça", en particulier, ont une durée trop longue et ont une courbe intonative plate. Cela donne une impression de suspens, de non clôture. Ces problèmes d'intégration temporelle se notent aussi au niveau des séquences où on note des pauses inhabituelles entre des syllabes, soit à l'intérieur d'un mot, soit à l'intérieur d'un énoncé qui semble être un tout sémantique.

- Pourtant, quelques énoncés laissent supposer que Lio a "compris" quelque chose. Le [ri:] de la sonnette, les [a: a:] marquant la peur, le [pœm] du choc des voitures, le [u: u:] pour faire peur sont des séquences motivées, articulées à l'action, lui donnant sens, dans lesquelles rythme et mélodie ont une fonction linguistique sans qu'il y ait d'information lexicale. Cela marque aussi un début d'intégration action-langage.

- D'autres énoncés combinent parfaitement éléments verbaux et prosodiques : [tu], mais où êtes vous ?, [wa] c'est moi, [awala awala] me voilà, me voilà. Ici, syntaxe, lexique et intonation concourent ensemble à faire des énoncés de Lio des actes illocutoires, c'est à dire des énoncés qui ont une intention communicative en liaison avec la situation et peuvent avoir un effet sur cette situation. Il est intéressant de constater que ce tout début de compétence communicative se fait au niveau de "blocs" sémantiques très ritualisés, dont le patron intonatif et le contenu sont très conventionnalisés parce qu'ils s'intègrent dans des situations quotidiennes plus ou moins stéréotypées et déterminent un "genre du discours". Ce sont ces séquences, facilement repérables dans le réel, qui marquent son entrée dans le faire semblant. Elle n'est plus dans l'imitation, elle initie ponctuellement ; elle prend un rôle qui la rend présente dans le jeu et nous permet de nous positionner en tant qu'interlocuteur-actant du jeu.

- On voit aussi que les reprises de la fin de nos énoncés sont bien moins nombreuses et qu'elles n'ont pas le même statut. Cela ne nous semble plus être de l'écholalie mais une reprise à son propre compte d'éléments de notre discours.

- Enfin, l'alternance des tours de parole est meilleure. Il n'y a plus de chevauchement car Lio commence à prendre sa place dans l'échange, même si la réponse aux questions pose toujours problème

- Même s'il y a un début de faire semblant et de dédoublement jouant-joué, Lio ne peut toujours pas avancer seule dans le jeu. Ce sont nos questions et nos commentaires qui "rendent mental" et mobilisent un contenu sémantique sous une certaine forme. Il n'y a aucune autonomie de pensée et il faut que nous contextualisions verbalement, que nous fassions les liaisons à sa place pour que Lio puisse embrayer.

Il y aurait encore beaucoup à dire. Nous souhaitons seulement essayer de faire comprendre que, d'après nous, les troubles sévères du langage vont bien au-delà d'un déficit lexical, syntaxique et grammatical. Nous avons choisi ce point de vue intégratif pour faire sentir que savoir-faire et savoir-dire se développent l'un par et dans l'autre dans des situations porteuses de sens mettant en jeu la fonction symbolique selon différents modes de sémiotisation. Il ne nous semble pas possible d'envisager séparément l'une ou l'autre des fonctions que nous avons évoquées. C'est leur intégration harmonieuse qui donne du sens aux conduites dans leur globalité.

Cela pose le problème du diagnostic et de l'orientation de ces enfants. Cette dissociation à tous les niveaux qui, à notre avis, les caractérise, comment l'évaluer ? dans quels contextes d'observation ? De quoi est-elle le symptôme ? La non inscription dans le langage, si elle concerne les orthophonistes, concerne aussi les psychothérapeutes car il s'agit bien de faire entrer ces enfants dans l'ordre du symbolique.

Cela pose aussi le problème du contenu rééducatif. Les différents modes de communication verbaux, non verbaux et paraverbaux doivent s'intégrer pour qu'un langage efficace sur le plan de la communication et de la structuration de la pensée se développe. Le langage est bien loin de n'avoir qu'une fonction référentielle et l'activité verbale à partir de supports imagés manque cruellement de richesse intonative, de connotations et de jeu langagier. Est-il possible de reproduire de façon "naturelle" des contextes d'interaction permettant une relation de dialogue effectif, une dialectique corps-pensée-langage ? N'avons-nous pas trop tendance à mettre l'enfant dans un rapport à l'autre et au monde réducteur, faisant du langage une grammaire normative et stéréotypée qui gomme les données pragmatiques et l'interdépendance de la sémantique, de la syntaxe, des conditions de production et de l'intention communicative ? Nous vivons dans un pluricodage permanent au niveau de nos relations communicatives et parler, comprendre, ce n'est pas produire et reconnaître des formes. C'est choisir un point de vue pour mettre en rapport notre désir d'échanger quelque chose, avec des formes disponibles dans notre langue, sachant que ces choix sont adaptables et modifiables au contact de l'autre. "C'est en contexte interlocutif que l'enfant acquiert l'ensemble de ses compétences langagières" dit C. Kerbrat-Orecchioni*.

*1990

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 400 p.
- BRUNER J. (1983). *Le développement de l'enfant. savoir dire, savoir faire*. Paris: P. U. F., 313 p.
- DELEAU M. (1990). *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: A. Colin, 189 p.
- DOLTO F. (1981). *Au temps du désir*. Paris: Seuil, 346 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris : A. Colin, 318 p.
- KONOPCZYNSKI G. (1991). *Le langage émergent II : aspects vocaux et mélodiques*. Hambourg : Buske Verlag, 324 p.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J. P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 237 p.
- WINNICOTT D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 212 p.