

Rééducation Orthophonique, septembre – octobre 1997, **Etudes approfondies de différents types de réalisation du langage**, n°191, FNO, Paris.

Aspects pragmatiques de la modification des rôles discursifs dans une psychothérapie d'enfant (retard de parole et de langage)

Marie-Christine Pouder (*)

1 - Les contextes d'approches du langage de l'enfant

Longtemps étudié à des fins d'éducation et d' « hygiène » par des religieux ou des médecins, le langage de l'enfant est depuis le début du siècle également étudié par des pédagogues, des psychologues et des linguistes qui se sont posés la question de l'acquisition rapide d'une ou de plusieurs langues et / ou celle de la relation entre langage, pensée, socialisation et cognition.

Ces études, d'abord effectuées à partir de relevés lacunaires puis de plus en plus systématiques, se sont développées en même temps que les moyens modernes d'enregistrement et de traitement des données, magnétophones, vidéos portables, micros émetteurs et ordinateurs.

Depuis la fin des années 1980, des bases de données tentent de présenter d'une manière quantitative les formes écrites et orales contemporaines des différentes langues (anglais, allemand, japonais, chinois, suédois ...) afin d'en cerner les variations en fonction des localisations géographiques des locuteurs, de leur âge, de leur niveau d'instruction ou des situations de communication dans lesquelles ils sont engagés.

(*) URA 1031 CNRS - Université de Paris V.

La question de l'apprentissage et de l'acquisition (donc de la pathologie de l'acquisition) des langues ne peut plus se faire uniquement par rapport à des visions théoriques ou idéalisées du fonctionnement du langage.

L'ouvrage de B. MacWhinney, « The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk » second edition, 1995, présente ainsi une base de données qui répertorie des données transcrites depuis presque cent ans concernant l'acquisition du langage ; le corpus le plus ancien reprend les notes du journal de Clara et Wilhelm Stern sur le développement du langage de leurs trois enfants, de 1900 à 1907, les données les plus récentes datent de 1994. Cet ouvrage est non seulement une présentation

rapide d'une banque de données accessible par internet ([http : //poppy.psicmu.edu/childes.html](http://poppy.psicmu.edu/childes.html)) ou cessible par CD.Rom mais également une présentation de programmes informatiques qui permettent de faire un certain nombre d'analyses phonologiques, lexicales et statistiques sur les fichiers de la base. Les fichiers textes sont parfois accompagnés de fichiers sons et l'apport de fichiers vidéos permettra sans doute sous peu d'accéder également aux éléments non verbaux de l'acquisition et de l'interaction.

Peu fréquentes auparavant, les analyses du langage de l'enfant jeune se multiplient à la fin des années soixante. Les corpus présentés sont souvent des corpus longitudinaux ou des extraits de corpus (d'enfants uniques, surtout de premiers nés, ou de groupes de 2 ou 3 enfants, frères et sœurs du premier) ; viennent ensuite des études plus synchroniques ou organisées sous forme de fausses diachronies d'enfants. Filles et garçons sont étudiés par groupe de 6, 16, 32, 48, ..., jusqu'à 120 (3 fois 40 par exemple), quelques cas de jumeaux sont présentés ainsi qu'un cas de triplés. Parfois le recueil ne porte que sur quelques enfants seulement, de la même classe d'âge.

Un certain nombre de ces données sont issues de travaux personnels de chercheurs ou chercheuses faits à l'occasion d'un travail universitaire (thèse en linguistique, psycholinguistique, audiologie, thérapie du langage), soutenus ou non par un fonds de recherche privé ou d'état. Les recherches menées sur ces corpus ont donné lieu à des articles de revue ou à des ouvrages cités dans une abondante bibliographie cumulative.

241

D'après les intitulés, les fonds de recherche intéressés relèvent surtout de la santé, de l'éducation, de la recherche en anthropologie sociale et culturelle, en sciences cognitives, en sciences humaines et sociales, de la recherche fondamentale en psycholinguistique et en linguistique.

Nous apprenons ainsi quelles sont les situations les plus fréquentes au sein desquelles les chercheurs ont étudié le langage des enfants en dehors de la situation scolaire.

Les enregistrement sont souvent faits en milieu familial ; l'interaction mère / enfant est beaucoup plus fréquemment étudiée que l'interaction père / enfant et ce sont parfois les chercheurs eux-mêmes qui enregistrent leurs propres conversations avec les enfants ou des conversations entre enfants dans des situations qui vont de la moins formalisée (situations quotidiennes, repas, bain, endormissement, jeux libres, lectures de livres) aux plus standardisées (apport d'images par les investigateurs, de jeux, passations de tests dans le milieu familial ou dans des laboratoires universitaires, dans des crèches ou des hôpitaux).

Une des situations référencées correspond en partie à celle que nous étudions ; il s'agit d'entretiens entre une thérapeute du langage et six enfants atteints de troubles du langage [1].

Mises à part quelques séries de corpus bilingues, ces corpus présentent pour le moment surtout des enfants monolingues, principalement anglophones (Etats-Unis,

Canada, Royaume-uni). Un grand nombre de langues sont également représentées (Portugais du Brésil, Espagnol du Mexique, des Canaries, d'Espagne), Turc, Suédois, Russe, Polonais, Italien, Hongrois, Hébreu israélien, Grec, Allemand, Français (France, Belgique), Néerlandais, Danois).

Ces enfants sont en général issus des classes moyennes et moyennes « hautes », avec quelques exemples pris dans la classe ouvrière (au prix parfois d'une modification du recueil des données) et dans les milieux universitaires (personnel enseignant ou autre type de personnel universitaire, enfants d'étudiants etc. ...). Il s'agit d'une certaine image de l'acquisition observée par les devanciers de la psycholinguistique américaine et anglaise (Bates, Bloom, Brown, Snow).

242

A part les données les plus anciennes qui consistent en prises de notes, agendas et commentaires issus du milieu familial, la base CHILDES conserve et diffuse donc des enregistrements audios et vidéos de séquences de durée diverses (10, 20, 30, 45 minutes).

Dans la partie de la base qui concerne plus précisément les troubles du langage, il s'agit surtout de séquences de passation de différents tests concernant le développement ou le langage et plus exceptionnellement, on l'a vu, d'interaction avec un thérapeute ou un soignant ; il s'agit alors le plus souvent de données en langue anglaise d'enfants aphasiques, autistes, trisomiques, atteints d'un trouble spécifique du langage (SLI, Specific Language Impairment) ou d'un bégaiement (12 recherches importantes). Des corpus portant sur des populations témoins, prises dans la même classe d'âge, dans la fratrie ou chez les jumeaux non atteints sont également présentés.

Dans le domaine français, trois séries de corpus étaient disponibles en 1996 (d'après l'édition papier 1995 et en ligne sur internet) ;

- le corpus Champaud, recueilli entre février et octobre 1988 (Grégoire, enregistré de 1 an 9 mois 18 jours à 2 ans 5 mois 25 jours), 10 fichiers.
- le corpus Léveillé, recueilli entre avril 1971 et juin 1972 (Philippe, de 2 ans 1 mois 19 jours à 3 ans 3 mois 12 jours), 33 fichiers.
- le corpus Rondal : 120 fichiers recueillis entre 1974 et 1977 lors d'un séjour de la famille aux Etats-Unis (Stéphane, de 2 ans 3 mois à 4 ans 9 mois).

Le devenir de cette base ira sûrement dans le sens d'une accumulation des données anglaises et non anglaises afin de diversifier les approches.

D'autres banques de données de ce genre existent déjà et se développeront sans doute dans les prochaines années, consacrées à l'acquisition et peut-être également à divers troubles de l'acquisition du langage. L'approche interlinguistique permettrait de mieux sérier ce qui, dans les troubles, relève de la structure de la langue parlée à / par l'enfant, des problèmes de discrimination de stimuli ou de problèmes plus particulièrement lexico-sémantiques, cognitifs et situationnels.

243

2 - Un exemple de corpus longitudinal dans le champ de la pathologie du langage :

Le corpus dont j'exploite ici quelques extraits a été recueilli dans une institution de soins du Val de Loire [2] lors d'entretiens entre une fillette de sept ans et dix mois en échec scolaire, présentant un retard massif dans son développement psychomoteur mais surtout dans son langage, et une psychologue psychothérapeute.

Au début des enregistrements faits avec un magnétophone portable et visible, la fillette a déjà été suivie depuis un an par une orthophoniste et par la psychologue. Les enregistrements se terminent un an et demi plus tard du fait du départ de la psychologue et de son changement d'institution. Ceci ne correspond pas avec la fin du traitement de la fillette qui s'est poursuivi avec une autre psychothérapeute. Le corpus longitudinal comprend dix-huit séances enregistrées durant cette période d'un an et demi.

Si un certain nombre de travaux portent sur des analyses d'interactions thérapeutiques isolées (consultation, bilans, premiers entretiens) afin de mieux saisir les caractères linguistiques et discursifs de ces formes particulières de conversation, de tels suivis n'ont pratiquement jamais à ce jour été analysés en psycholinguistique [3].

Je me propose dans cet article de présenter quelques aspects de ce corpus longitudinal.

Je ne m'engage pas vraiment dans une étude de cas psychologique, étude qui nécessiterait une reprise de l'ensemble des documents liés à cette prise en charge.

J'évoquerai la séance comme un espace-temps. particulier d'analyse des interactions entre un adulte spécialiste et une fillette en difficulté : j'étudierai le climat des séances ainsi que les modifications générales des positions des interagissants dans le temps, les invariants et les variantes que l'on peut mettre en évidence dans cette diachronie.

Je prendrai trois exemples de séances, pris dans trois périodes significativement différentes de la thérapie [4] :

- séance du 07-02-78, 3^{ème} séance enregistrée,

244

- séance du 19-05-78, 11^{ème} séance enregistrée, trois mois et demi après la séance du 7 février,

- séance du 04-06-79, 15^{ème} séance enregistrée, un an un mois après la séance du 19 mai.

Après avoir posé quelques éléments pragmatiques illustratifs je m'intéresserai aux marqueurs personnels qui apparaissent dans le parler de N... et je chercherai en quoi les modifications qui les affectent sont indicatives des mouvements discursifs à l'œuvre dans la thérapie.

3 - Présentation rapide du corpus :

Ce corpus n'a pas été établi afin de faire une étude de cas en termes psychologiques mais il a été constitué, en accord avec la thérapeute et la fillette, pour suivre un processus que l'on savait de toute manière en évolution, bien qu'entravé dans son démarrage, afin d'étudier l'acquisition du langage d'une enfant, qualifiée de mutique par l'école au moment des premiers entretiens et des débuts de sa prise en charge. En fait cette enfant s'exprimait très peu avec un adulte non-familier, dans un parler caractéristique d'un retard de parole et de langage, pour reprendre une terminologie traditionnelle [5].

Les dix-huit séances enregistrées peuvent se regrouper en trois séries en fonction des activités auxquelles se livre l'enfant. En effet, contrairement à ce qui peut se passer dans une séance d'orthophonie par exemple, durant laquelle l'adulte cadre davantage les activités de son petit patient en imposant jeux éducatifs, tests, séries, exercices articulatoires ou scolaires, l'enfant choisit elle-même son activité à partir du matériel entreposé dans le cabinet de la psychologue. Elle a à sa disposition un coffre à jouets avec diverses poupées, une armoire avec quelques jeux, des feuilles et des crayons de couleurs sur le bureau.

Séance n° 2 [6]

A : - Allez ! qu'est-ce que tu veux faire ?

N : - Un p ..., un, un zeu.

A : - Qu'est ce que t'allais dire là, un p... ?

N : - Un puzzle ! []

A : - Un puzzle ! T'as envie d'faire un puzzle ? Et bien on peut en faire un en vitesse hein ? Tu fais un puzzle et puis après on f'ra un jeu, d'accord ?

245

Séance n° 10

A : - ..., Ah bon ! qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?

N : - Ben un zeu, ai déjà, déjà déparé un zeu.

A : - Déparé ! tu l'as déparé ton jeu ? Tu l'as préparé le jeu ?

La fillette se livre à des activités préférentielles qui vont se modifier avec le temps.

- dans la première série (du 17-01 au 07-03, 5 enregistrements en trois mois) elle choisit surtout un jeu des familles dont nous savons qu'il remplace peu à peu un puzzle qui l'occupait précédemment et qu'elle faisait en silence depuis l'année précédente (Le « pu des tats » ou « puzzle des chats »). N... commence à écrire des mots sur un tableau et plus tard sur des feuilles avec un carbone.

- dans la seconde série (du 14-03 au 30-05, 6 enregistrements en trois mois) l'enfant choisit surtout des lotos (des fleurs et des figures, des animaux) et des jeux de dominos (domino des coccinelles, domino d'associations d'idées).

- dans la troisième série (du 06-11-78 au 06-79, 6 enregistrements en huit mois) l'activité principale est un jeu de rôle ; N... joue le rôle d'une maîtresse d'école et sa thérapeute celui d'une mauvaise élève (3 séances). Ces séances alternent avec des séances plus conversationnelles qui correspondent à des séances

« d'associations libres » [7], pendant lesquelles la fillette devise de choses et d'autres en dessinant ou en faisant des découpages.

Ce sont bien sûr des séances qui correspondent à des activités discursives elles-mêmes différentes que nous allons détailler en prenant un exemple de séance dans chaque série.

Nous pensons que la première série permet à la dyade de ritualiser par le jeu les tours de rôle et de rentrer vraiment dans un style de communication verbale interactif ; auparavant, la fillette restait de longs moments silencieuse en confectionnant ses puzzles favoris pendant que l'adulte commentait ou posait des questions.

Dans la deuxième série, l'enfant apprend à nommer des objets et des animaux, à les catégoriser, à relier des nominations à des associations socialement typiques et codées.

Dans la troisième série, elle peut jouer en partie en l'inversant à un jeu qui lui permet d'évoquer ses difficultés scolaires, d'expri-

246

mer son monde familier et de le faire rentrer dans l'espace-temps de la séance sous forme de petites conversations et de jeux. L'enfant apporte également un matériel écrit sous forme de dictées, de phrases à compléter, de mots à copier, de lignes de lettres à recopier...

Ceci me semble (re)jouer métaphoriquement des moments fondamentaux de la communication précoce. La première phase illustre la période des lallations quand s'instaure entre la mère et l'enfant de véritables conversations ; bien que le bébé ne puisse pas encore parler sous forme d'unités verbales reconnaissables, un certain nombre de paramètres de la conversation se mettent en place : se regarder, se parler avec des intonations d'interrogations, d'ordre, d'assertion, et prendre du plaisir à converser en alternance (entre autres caractéristiques du baby talk).

La seconde phase fait davantage penser à cette période des débuts du langage lexical où l'enfant « étiquette » son environnement et où il répète les noms que lui donne l'adulte, ou quand il demande à son tour le nom des objets et des personnes et que ceci provoque des commentaires de l'adulte qu'il reproduira lui-même en les modifiant avec parfois de longs décalages. Cette phase montre bien combien doit être grand le hiatus entre le monde interne de N... et celui de l'école. C'est un moment d'« apprenabilité » [8] plus rapide, pendant lequel sa capacité à apprendre et à mémoriser semble se « réveiller ».

La troisième phase est une phase qui fait entrer le monde extérieur à la séance soit d'une manière réaliste (petits récits, évocations) soit de manière symbolique. N... parle de sa vie de petite fille, de ses quelques joies, de ses familiers, des cadeaux qu'on lui fait, de ses petits malheurs, comme ses chutes fréquentes, ses maladies et de son malaise de mauvaise élève en classe. Ce moment correspond au moment où l'enfant commence à utiliser le langage pour parler de ses affects, de ses

relations avec ses pairs, où il communique un peu de sa vie intérieure, « ce à quoi il pense », le « à quoi penses-tu ? » du discours quotidien sur lequel peut venir se greffer une conduite associative. Ceci correspond, semble-t-il, à la période la plus cathartique du traitement. Cette fillette, qui en juin 1979 apprend qu'elle doit redoubler sa classe de CE1, peut néanmoins parler de ce qu'elle ne comprend pas en

247

classe et exprimer par ses créations d'exercices et ses associations à ces exercices comment elle saisit le « jeu scolaire ».

Parallèlement à ces modifications d'activités liées à des modifications d'organisations discursives apparaissent certains invariants. Deux choses semblent inquiéter N... tout au long de ces séances, la bonne marche du magnétophone et la venue du taxi qui doit la reconduire à son école après ses deux séances de soins (psychologie et orthophonie). Le chauffeur du taxi change souvent et le taxi est parfois une ambulance, ce qui l'inquiète. Elle craint en outre d'être en retard ou au contraire d'être oubliée au CMPP. Nous détaillerons quelques-unes des interactions consacrées au magnétophone car elles illustrent assez les modifications qui apparaissent dans la relation entre N... et sa thérapeute.

En effet, le magnétophone est d'une certaine manière intégré à la prise en charge : la fillette réagit tout d'abord à cette machine comme face à une radio, elle attend que celle-ci se mette à parler :

Séance n°1 :

« Ben, i marche pas hein ? »....., « I parle pas ? »...,« I marche pas hein ? ».

Lors de la seconde séance enregistrée, la fillette interroge longuement l'adulte qui lui explique le maniement de l'appareil.

Séance n°2 [9] :

N... : - C'est pou(r) ?... / Et ça là ? / C'est un ... ? / A le dix là, paque (pourquoi) n'a pas le un ? / T'en as un ? / Petit bouton-là, pou quoi faire ? / Ça ? / Comment ? / Oh ! Comment elle mars(ch)e ça ? / Mais le huit, c'est fort ou qyuoï ? / C'est moyen ? Et le six ? / Et ça là ? / Et ça là ? pour arrêter ? / c'est ouvert hein ? / Là, ça marche hein ? /

Dès la quatrième séance enregistrée, il semble. que N... a compris le fonctionnement du magnétophone, elle s'est déjà écoutée trois fois en fin de séance.

Séance n°4 :

N : - (at)tends, (s' ?)c'est trompé ! Comme ça, ça mars(ch)e ça oui ? T'tà l'heure on va l'écouter

A : - Bien sûr on va l'écouter !

A la fin de la séance, elle-même demande :

N : - Bon, on éteint là ?

A : - Oui, stop ! .

A la sixième séance enregistrée, elle met elle-même le magnétophone en marche, ce qui devient pour elle une routine ; la question de l'enfant n'est plus : « Il parle ? » mais : « Il entend bien ? ».

A la douzième séance, l'adulte arrive peu de temps après elle au moment où N... monologue, toute heureuse d'avoir mis le magnétophone en marche avant l'arrivée de sa thérapeute.

Séance n°12 :

N : - Ouais, ça marche ! Oui, l'ai allumé avant madame G..., allumé tout seule, allumé là, ça marche, mett' là non ? (elle commence à faire un puzzle et commente) ..., c'est pas l'même çui-là (puis à l'adulte qui arrive) l'ai allumé moi-même !

Ad : - (apparemment pas très contente) Oh ! Alors, tu crois que je vais être contente ?

N : - Ben si tiens! Y' ai allumé là !

A : - Oui.

N : - Kens (tiens), là ça mar....

A : - (en changeant de ton) Ben, c'est drôlement bien alors!

Dans les deux dernières séances enregistrées, les positions sont presque inversées : l'adulte est inquiète et l'enfant, qui s'occupe désormais du magnétophone, la rassure.

Séance n° 17 :

A : - I marche ? I marche là ?

N : - Oui, oui.

A : - Ça tourne, t'es sûre ?

N : - Oui, oui.

A : - Mais on n'entend rien (allusion au bruit du moteur).

A la fin de la dernière séance enregistrée, N... clôt la séance en disant : « Ah ! maintenant, tu vas écouter, on fera de l'écriture ! », signifiant qu'elle donne maintenant, elle, quelque chose à entendre à sa psychologue.

Il est à remarquer qu'au moment où commencent les enregistrements la fillette demande à écrire sur des feuilles, ou au tableau et qu'après un an et demi, une partie des séances sont occupées par des exercices d'écriture.

Il est possible que l'introduction d'un appareil à enregistrer l'oral ait favorisé une sorte de mouvement de refuge vers l'écrit. Néanmoins N... a paru bien accepter l'enregistrement et elle a même demandé à plusieurs reprises le magnétophone lors de séances intermédiaires qui n'étaient pas enregistrées.

En temps qu'unité d'analyse, la séance enregistrée ne correspond donc pas totalement à la séance réelle dans la mesure où ne figurent jamais les fins de séance (celles-ci sont consacrées à une écoute partielle de ce qui a été dit

précédemment) et où ne figurent pas toujours les tout-débuts. Par contre, nous venons de le remarquer, l'introduction du magnétophone produit une série d'interactions qui n'auraient pas eu lieu sans lui et qui accompagnent le développement de l'appétence / compétence à communiquer de N...

4 - Un exemple de la première série : séance n°4, le 07-02-78.

La quatrième séance enregistrée est assez représentative de la première série, organisée autour d'un jeu de cartes qui associe des figures d'animaux, des lettres et des couleurs (jeu des familles d'animaux).

Cette séance comporte 392 tours de parole (196 et 196). La majorité des tours de parole de la fillette sont relatifs au jeu (134) qu'elle a elle-même choisi au début de la séance.

A : - Ça va bien ?

N : - Oui.

A : - On fait un jeu ? qu'est-ce qu'on va faire comme jeu ? Tu veux faire comme l'autre jour ?

N : - Oui.

A : - Les animaux de la forêt ?

N : - Tout en rouz, un tout en rouz !

A : - Tu t'appelles ?

N : - L'un en tou, l'un en rouz ou un deux en rouz !

A : - Oui, c'est pour faire des familles hein ? C'est des familles ça ! C'est un jeu de familles d'animaux.

Dans le courant du jeu, N... va associer sur quelques thèmes sans que cela devienne jamais un sujet de conversation.

Nous retrouvons un de ses thèmes récurrents : le taxi. Chaque semaine l'enfant se demande, avec une certaine appréhension, si le chauffeur du véhicule sera un homme qu'elle connaît déjà ou un inconnu.

N : - C'est un nouveau le tassi, c'est pas un neuf, c'est un nouveau, c'est un neuf ! (énoncé par ailleurs ambigu car elle mêle vraisemblablement le caractère attribué au véhicule et le caractère attribué au chauffeur, neuf / vieux, nouveau / le même).....

(à la fin de la séance) ze..., le... le tassi est là ?

250

Elle évoque une fièvre passagère ; ce thème, bien que repris par l'adulte intéressée, est tout de suite abandonné par la fillette, l'après-midi déjà elle n'avait plus de fièvre et de toutes façons cela ne l'a pas empêchée d'aller à l'école le matin :

N : - (at)tends, moi le matin n'a la fièv', ə n'avais la fièv(re)... Il ... non, il était à l'école... // non, tantôt n'en a pas.

Elle fait un lien avec ce qui s'est passé pendant la matinée à l'école et le son qu'elle vient de rencontrer en jouant :

N : - Ah oui ! Nous, ..., elle a appris, j'me rappelle l'matin !.....Oui, on l'est arrivé de l'école, y'ai appris !

Après un regard sur le magnétophone qui tourne (« ben, i marche pas hein ? »), elle interrompt le jeu au moment où il est question du son [kə] pour écrire au tableau. Elle prend une éponge, essuie le tableau et écrit des mots isolés ainsi que des phrases ; elle veut écrire Monique (prénom d'une secrétaire du centre), Daniel (nom d'un personnage de sa méthode de lecture mais également prénom qui sonne comme celui de sa thérapeute), N... (son prénom), Valérie, Bobby, (« Bobby trotte dans l'écurie »). Ces échanges autour de l'écriture occupent 47 tours de parole. Tout au long de sa thérapie, N... établit une association entre le « couple » de frère et sœur Daniel et Valérie, personnages-clefs de sa méthode de lecture, et le « couple » qu'elle forme elle, N..., avec sa thérapeute Danièle. Cette association étaye vraisemblablement les sentiments transférentiels qu'elle porte à l'adulte.

Mise à part une prise de parole consacrée à une règle du jeu écrite, les autres prises de paroles sont relatives au déroulement assez stéréotypé du jeu des familles.

Nous voyons d'ailleurs que, lorsque l'adulte rappelle à l'enfant ce jeu auquel elle a déjà joué, N... l'appelle non pas par son nom qu'elle ne maîtrise pas (jeu des familles d'animaux) mais elle évoque joyeusement les routines conversationnelles qui l'accompagnent : « le un en rouz ! un deux en rouz ! ». Elle utilise sa compétence du moment en exprimant, à l'aide des noms des chiffres et des couleurs qu'elle maîtrise, le « nom » d'un jeu qui permet justement l'appariement entre chiffres, lettres, couleur et noms d'animaux. Elle semble heureuse de retrouver cette occupation qu'elle préfère à un dessin ou à de l'écriture. Contrairement à d'autres enfants du même âge pris également en thérapie par cette même psycho-

251

logue, N... n'aime guère dessiner et elle ne joue pas avec les poupées ou le baigneur disponibles dans un coffre à jouet.

Remarquons que les tours de rôle dans le jeu de cartes permettent la répétition de certaines formes, en particulier des formes atones et toniques des pronoms personnels. C'est un contexte très intéressant pour étudier les variantes de forme ; c'est également pour l'enfant une occasion d'entendre distinctement des « bonnes formes sonores » ou tout au moins des formes relativement bonnes [10] (en particulier les formes sonores de « je », « numéro », « pioche », « en rouge »).

Prenons le cas de ces termes dont elle produit des variantes diverses :

rouz 32, rou(z)ge 1 (forme intermédiaire entre z et g) total : 33
trois 6, kois 2, krois 12, (k)trois 1 (forme intermédiaire) total : 21
numéro 5, le numéro 8, l'numéro 6, l'numéryo 1, le méro 6, la méro 1, l'méro 3, méro 1, le miro 1, Total : 32 [11].

Ces termes vont également apparaître chez l'adulte avec une fréquence moindre pour certains (« rouge ») et presque égale pour d'autres. Notons que dans ce contexte, il n'y a pratiquement pas de reprise normative du thérapeute qui joue mais qui ne corrige pas et que seule la répétition peut agir dans le sens de la correction de la forme signifiante.

Si l'on s'en tient à la seule partie de la séance consacrée au jeu de famille nous voyons apparaître, sur 48 occurrences, 13 variantes de marque personnelle de la première personne ;

des formes en

[t] : te l'ai	1
[f] : fe vois	1
[sə] : se vois, se veux, s'écris	4
[ə] : e vois pas, e prend(r)e, e veux	8
[z] : zə 6, z' 2	8
[n] : n'ai deux fois	1
en [y] : yə 9, y'avais 1, y'en a 1	11
en [d] : də beaux (je veux)	1
en [l] : l'a fini	1
une absence de marque de pronom personnel en présence de pronom complément : la mets, en a, l'ai pas, s'ai trompé.	3

252

une absence de marque de pronom sujet : veux, ai dit, vais l'mett(r)e, ai bonne chance	6
en [] : moi	1
en [] : j'gagne !	1

Les séquences concernant le jeu de cartes encadrent une saynnette pendant laquelle N... écrit des mots au tableau ; dominant alors des absences de marques de pronom personnel sujet première et même deuxième personne (27 absences de pronom) : mett' là, va la mouiller, ai écrit, va encore écrire, ai besoin un crayon, sais les faire, moi, les dictées, ai pas fait des fautes ...

Il est clair que le jeu de société constitue un contexte qui « fixe » relativement mieux que d'autres la forme du pronom personnel première personne dans des énoncés du type : « je veux le numéro ... en ! », « attends ! », « pioche ! », « à moi ! », « à toi ! ».

Nous observons des formes antérieures (f, d, n), des formes zézayées ou palatalisées (s, z, y), latéralisées (l), uniquement vocaliques (ə) dont le conditionnement semble tantôt morpho-phonologique et tantôt morpho-syntaxique (contamination de structures proches auditivement : négation, pronominal, structure à deux compléments pronominaux) [12]. Le pronom sujet manque généralement quand il y a un pronom complément placé devant le verbe et ce pronom peut d'ailleurs prendre une valeur de pronom première personne sujet en perdant sa fonction de complément.

La forme canonique attendue, bien qu'elle ne soit pas la seule dans la langue orale du fait surtout des variantes en [] apparaît ainsi avec le verbe gagner accompagné d'une forte intensité jubilatoire, « je gagne ! ».

Les adresses à l'autre ne se font que par l'intermédiaire de l'impératif ou du possessif : « attends » : 2, « pioche » : 4, « tiens » : 3, « ton nom ! » : 1, ce qui ressemble aux adresses à l'adulte des jeunes enfants de trois ans environ.

Dans les séances suivantes consacrées également à ce jeu nous voyons apparaître des alternances de « à toi » / « à moi » qui relie les tours de rôle dans le jeu, les tours de parole et les pronoms personnels liés à l'expression des partenaires de la communication.

253

5 - Un exemple de la seconde série, séance du 19-05-78.

Cette séance comporte 219 tours de paroles (159/160) ; les deux partenaires jouent à différents jeux de lotos (loto des animaux, loto des fruits et légumes). Ces jeux sont l'occasion pour l'enfant de nommer êtres et choses, de les sérier et les catégoriser (en fruits, légumes, arbres, fleurs, condiments, oiseaux, mammifères ...).

L'enfant apprend à jouer à deux jeux (loto des coccinelles et loto des couleurs) ce qui explique que la seconde partie de la séance soit très monologique, l'adulte lisant et expliquant une règle de jeu qu'elle ne comprend d'ailleurs pas tout de suite.

La première partie de la séance est consacrée à un jeu que l'enfant connaît pour y avoir joué à la séance précédente : il s'agit d'apparier des objets ou des animaux à une phrase qui prend valeur de définition, deux difficultés pour la fillette : déchiffrer la phrase, ce qu'elle n'arrive à faire qu'exceptionnellement, et comprendre pour quel objet, quel animal ou quel végétal est faite cette drôle de petite phrase.

Le domino des associations associe, comme son nom l'indique, des petites phrases à valeur définitionnelle et des images, par exemple :

- (1) Dans les airs il transporte les voyageurs.
- (2) Il est têtu et il a de grandes oreilles.
- (3) C'est le roi des animaux.
- (4) Il attrape les souris et les rats.

Autant de phrases qui caractérisent et définissent l'avion et non le dirigeable, l'âne à tout jamais têtu dans les mentalités occidentales, le lion perçu comme roi essentiellement à travers la tradition écrite des fables (Esopé, La Fontaine) et de l'iconographie et le chat, éternel poursuivant de souris à croquer.

N... va apparier à la première définition « le soleil », puis « l'oiseau », puis « le train » et enfin après avoir vu l'image correspondante « l'avion ». On peut remarquer que la première et la seconde réponse pertinissent la première partie de la phrase « dans les airs », la troisième la seconde partie « il transporte des

voyageurs ». Il faudra la présentation de l'image de l'avion pour que N... produise la réponse adaptée.

254

A la deuxième définition N... répond d'abord « l'éléphant », réponse qui pertinise surtout la grandeur des oreilles puis « le zèbre », figure que l'enfant a sûrement, entre autres images, devant les yeux.

A la quatrième définition elle répond « la poule » et laisse l'adulte produire la bonne réponse, « le chat ».

Il est clair que ce jeu qui constituait à l'époque un matériel type de classes maternelles ou de jeux éducatif pour enfants (jeux Nathan) est fortement codé linguistiquement et culturellement. Il nécessite l'inculcation d'un modèle par des adultes ou par des enfants « experts » déjà introduits à ces significations.

Cette seconde période correspond donc pour l'enfant à une entrée dans des catégories socialement codées. Des séquences des séances suivantes montrent que N... se souvient de ce qui lui a été dit et qu'elle a vraiment fait en une seule séance des acquisitions qui se révéleront stables. Cette période correspond pour elle à une période d'acclimatation à un matériel qui est souvent utilisé avec des enfants plus jeunes.

Sur le plan discursif l'adulte monologue, lit des règles du jeu, donne des explications, montre à l'enfant au fur et à mesure comment répondre. Chaque jeu correspond à des routines interactives différentes.

Les routines d'actions correspondant au loto avec définition consistent en : régulation des rôles, distribution des cartellettes, lecture des phrases sur les petits cartons, recherche de la bonne carte à apparier ; une fois la phrase comprise, pointage oral ou gestuel vers l'image correspondante, pioche, changement de tour de rôle.

Viennent se greffer sur ces différents gestes liés à des interactions spécifiques, des explications et des associations.

N : - Z'ai u - ne pneu - a - na me - a - ma

A : - Non, mai

N : - Une zan - en

A : - (chuchoté) En bois.

N : - Bois, à - la - m-m[], mote- a - tagne

A : - Montagne !

N : - Montagne.

A : - Bien alors ! C'est une maison en bois à la montagne ! (évaluation positive, reprise et relecture) Tu sais bien lire dis-donc maintenant

255

hein ? C'est bien ! Tu as vu comme tu t'débrouilles ? (évaluation positive, encouragement, prise de conscience d'une amélioration), une maison en bois à

la montagne (relecture de la définition) ! N..., tu sais pas ? Ben j'peux t'le dire ! Ça s'appelle un chalet hein ? Un petit chalet dans la montagne. (essai de passer la parole à l'interlocutrice, auto-autorisation, réponse) T'es déjà allé à la montagne ? (question portant sur la connaissance effective et réaliste du référent) T'es jamais allée en vacances à la montagne ? (question plus précise portant sur les vacances passées de l'enfant, évocation mémorielle locative et temporelle) Où est-ce que tu vas en vacances ? (question précise portant sur un lieu habituel de vacances).

L'image du chalet permet à l'adulte d'introduire le thème de la montagne et des vacances.

La deuxième partie de la séance consiste en un quasi-monologue de l'adulte qui lit, paraphrase et re-explique la règle du jeu du domino des coccinelles.

Le domino des couleurs, dont la règle du jeu est plus accessible à l'enfant, favorise à nouveau un dialogue fluide autour de la progression du jeu.

A : - Alors tu l'mets et moi, j'dois mett' un objet, voilà ! Que(l)que chose de vert. Alors maint'nant, on peut mett' rouge ou vert. Alors attends ! Les dominos double, ils les posent comme ça, regarde ! Voilà, à toi !

N : - Comme ça ?

A : - Tu tournes, y'a d'la place non ! Ah oui, on va tourner là hein ? Voilà !

N : - Ze l'ai pas, [ə] pioche (voix très aigüe)

A : - Pioche, pioche, pioche, pioche !

N : - Mauvaise !

A : - Il faut que tu pioches jusqu'à ce que tu trouves un domino, euh, de la couleur que tu veux ! C'est rouge hein ? C'que tu veux !

N : - Oui, comme ça !

A : - Ben alors main'tnant, j'suis coincée moi ! Rouge ou bleu..., bleu, voilà !

N : - Zaune, ou zaune, rose.

Il n'y a pratiquement aucune évocation du monde extérieur dans cette séance, entièrement orientée vers la découverte de nouveaux jeux, la lecture d'étiquettes et l'appariement difficile d'images et de définitions. Il faut remarquer que la lecture très pénible de l'enfant est soutenue par la thérapeute qui patiemment encourage et félicite la fillette dès qu'elle réussit, ne serait-ce que partiellement, dans sa tâche. Nous pensons qu'en dehors de ses

256

prises en charges, cette fillette n'a jamais reçu de tels encouragements et qu'il lui a rarement été prodigué autant d'attention conjointe pour ce genre d'activité.

6 - Un exemple de la troisième série, séance n° 15 du 04-06-79.

Cette séance (277 tours de parole, 138 et 139) fait partie d'une dernière série d'activités récurrentes menées en alternance avec des formes d'activités plus conversationnelles. Les séances s'organisent ainsi autour d'un jeu de rôles pendant lequel l'adulte se transforme en bonne, et surtout en mauvaise, élève et N... joue le rôle d'une maîtresse d'école en inventant des exercices, des phrases à trou et des

dictées, corrigeant, non sans difficulté d'ailleurs, les fautes introduites à foison par son élève appliquée. Le reste du temps est consacré à des découpages, des jeux d'étiquettes et des jeux de loto. Les séances de juin sont caractérisées par une modification sensible des positions des deux partenaires par rapport aux séances de janvier, un an et demi auparavant. Nous voyons maintenant une fillette assez sûre d'elle, heureuse de mettre en marche et d'arrêter le magnétophone, entrer dans un fonctionnement créatif et associatif du langage, même s'il est un peu rigide. Sa reconstruction ludique de moments pénibles pour elle à l'école nous montre que ces exercices mobilisent des associations réalistes qui inhibent le fonctionnement cognitif susceptible de mettre en œuvre un raisonnement de type métalinguistique.

Les exercices scolaires et le savoir en général sont associés pour la fillette à des devinettes. Quatre fois de suite dans cette séance N... va utiliser le mot « devine ».

1^{er} contexte : elle demande à l'adulte si le magnétophone, plus gros qu'à l'ordinaire, lui appartient. Après une réponse affirmative elle dit : « moui, moi, j'ai deviné hein ? ».

2^{ème} contexte : elle construit une phrase à trou à la manière des exercices qui lui posent problème en classe car justement elle, ne sait pas « deviner » quel est le mot manquant, : « chaque matin papa remonte sa.... » et elle précise « elle est facile quand même...., est-ce que tu peux deviner là ? ».

3^{ème} contexte : immédiatement après cet exemple qui fait intervenir la figure du père partant tôt le matin vers l'usine (il remonte sa

257

montre pour 4 heures du matin), N... demande à sa psychologue : « devine qu'est-ce que papa il a mis ça moi, dans l'rein, dans mon dos, là, ici ? » et elle évoque les soins que son père lui a prodigués après une de ses chutes dans les escaliers ; elle relate que son père a également fait une chute peu de temps après elle, « ouais, mais la nuit, i s'est tombé lui aussi ».

Le thème de l'heure est également un thème récurrent pour N... qui ne sait pas lire l'heure et qui demande assez souvent à l'adulte l'heure qu'il est, toujours dans la crainte d'être en retard et de rater le taxi qui doit la ramener à l'école. L'heure qui passe semble d'ailleurs l'angoisser davantage que sa chute qui, cette fois-ci tout au moins, lui a valu d'être soignée par son père, dont nous apprenons par ailleurs qu'il l'a déjà battue.

4^{ème} contexte : un peu plus tard l'enfant exprime son plaisir d'enregistrer cette séance et se rappelle que l'adulte lui avait promis la semaine précédente une surprise, « tu m'as dit, c'est une surprise, j'ai deviné la surprise ». Il s'agissait en fait du retour du magnétophone pour enregistrer la séance.

N... semble ainsi devant les adultes, l'école, les évènements, en état de perpétuelle devinette. Son activité cognitive ne se construit pas encore à partir d'un savoir établi ou de déductions posées d'après des observations et des recoupements. Néanmoins il semble qu'elle « intuitionne » ainsi l'activité de penser en la nommant par le terme de « deviner ». Les exemples scolaires ainsi que la méthode de lecture

qui met en scène un couple vivant avec ses deux enfants et un chien dans une ferme à la campagne évoquent pour N... ses propres expériences familiales (ses grand-parents vivent à la campagne). Les phrases de la dictée qu'elle fait faire à l'adulte mêlent les personnages de la méthode Daniel et Valérie, le monde de sa séance et son monde familial et scolaire :

N : - « Dictée,

Valérie joue avec Daniel (prénom de sa thérapeute). Daniel est dans la campagne. Daniel court avec son petit chien. Sonia (le prénom de sa cousine) mange des frites et sa sœur Patricia (le prénom d'une de ses camarades de classe) mange une pomme. »

L'adulte peut sans doute introduire les fautes qu'elle désire mais elle doit surtout faire un certain nombre de fautes rituelles,

258

comme mettre un e à « Daniel » alors que c'est un petit garçon, ne pas mettre de s à « parents » alors que le mot est au pluriel, ne pas mettre de majuscule aux prénoms ...

Pendant cette séance le zézaiement de N... est à peine décelable, moins décelable que quinze jours plus tard lors de la dernière séance de l'année scolaire, juste avant la séparation des grandes vacances.

Alors que l'étude des premiers enregistrements montre clairement qu'un grand nombre de formes verbales apparaissent sans modalités pronominales (de 12 à 34%), aucun verbe n'apparaît ici sans un pronom personnel. Une seule forme ambiguë est tout de suite auto-corrective («(s'est)c'est tombé tout seul » est corrigé en « j'ai tombé dans l'escalier ») et les formes de première personnes apparaissent le plus souvent sous une forme non zézayée : « je » + cons, « je vais... », « je veux... », « je fais » ; « j' » + voyelle « j'ai bougé », « j'ai écrit... » ; et « j' » + consonne « j'te l'ai dit », « j'sais pas », « j'préfère... » ce qui correspond à l'usage du français oral.

Les formes de première personne et de 2e personnes s'équilibrent (27 « je », « moi...je » ou « je..., moi ») pour 25 « tu » (« tu », « t' » + formes d'impératifs) qui sont utilisées dans les mêmes contextes que les formes de l'indicatif présent, « écris » et « tu écris », « fais » et « tu fais des fautes », « marque » et « tu l'as pas marqué... ». L'énoncé à l'indicatif prend alors une valeur d'insistance ou de rappel par rapport à la forme impérative.

7 - Evolution des rôles conversationnels dans la prise en charge de N...

cf. Tableau page suivante (259)

Je me suis intéressée au développement du système des pronoms personnels sujets chez cette fillette en étudiant 1450 « noyaux verbaux » accompagnés ou non d'un pronom personnel. Ces noyaux verbaux sont en généra! clairement attribuables à une personne donnée, soit du fait du contexte conversationnel, soit

du fait de l'apparition de désinences suffixées, d'une racine verbale singulier ou pluriel ou même particulière à une personne, d'un mode (impératif par exemple). Ce repérage partiel des énoncés permet une première approche des énoncés autocentrés, dirigés

259

Tableau des références aux différentes catégories de pronoms personnels sujets (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} personne, indéfini on). Indication des absences de forme.

N°de séance	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Tot.
Loc. Propre	26	23	44	72	69	43	29	35	29	41	23	31	36	13	28	18	17	20	597
Adresse interloc.	5	26	11	36	21	25	8	17	12	17	7	20	19	12	27	14	19	30	326
3 ^{ème} pers.	10	25	14	11	2	17	13	17	11	22	5	9	33	12	12	10	13	9	245
On	2	11	5	3	5	6	8	8	2	2	3	8	4	6	9	0	15	9	106
Absence de forme	9	10	7	36	12	20	12	17	11	11	5	11	7	3	0	1	1	3	176
Total	52	95	81	158	109	111	70	94	65	93	43	79	99	46	76	43	65	71	1450

260

vers l'interlocuteur ou centrés sur un objet ou un être extérieur aux partenaires de la communication.

J'ai dû faire des choix et considérer que « moi, i fait ça » était un énoncé verbal auto-référencé (de première personne), alors que « toi, i écrit » était un énoncé centré sur l'interlocuteur (de deuxième personne) et « le monsieur, i vend » était un énoncé de troisième personne.

Sans rentrer dans le détail de l'utilisation sémantico-pragmatique des pronoms personnels (dans des questions, des commentaires d'action, des évaluations par exemple), j'ai fait un comptage de ces formes afin de voir comment évoluaient les références aux différentes personnes dans le cadre conversationnel de cette thérapie. Les trois phases que j'avais délimitées en fonction des activités différentes qui y étaient menées correspondent bien à trois figures différentes d'interlocution.

1^{ère} phase : dans cette phase, les énoncés de N... sont très fortement auto-centrés, faiblement centrés sur le monde extérieur aux partenaires de la communication et très faiblement injonctifs.

2^{ème} phase : cette phase liée au jeu des familles, aux lotos et aux dominos est une phase liée au développement de l'expression chez l'enfant qui s'accompagne d'un

grand nombre d'« absences de marque » de pronom personnel. N... s'exprime peut-être « mal » selon la norme de l'oral (en particulier avec des énoncés sans sujet) mais elle s'exprime de manière fluente et de plus en plus volontiers. Les formes de troisième personne se maintiennent à un niveau assez bas ainsi que l'adresse à l'interlocuteur.

3^{ème} phase : la phase des jeux de rôle voit la figure s'inverser ; les auto-référenciations chutent alors que l'adresse à l'autre augmente jusqu'à un croisement des valeurs chiffrées lors de la dix-huitième séance. Cela correspond aux moments de dictée à l'adulte, aux ordres que donne N... dans sa nouvelle fonction d'institutrice et aux questions qu'elle pose, de plus en plus curieuse par rapport à la psychologue (Tu fumes ?, Où tu travailles ?, C'est dur ton travail ?... etc.). Les associations vers le monde extérieur restent assez rares.

Pour s'en tenir au seul lien pronom personnel / verbe exprimé, nous voyons qu'en une année et demi, le système des pronoms personnels sujets se construit et se stabilise. Au début prédomi-

261

nent des absences de personnels et donc un marquage par la situation et le contexte ainsi que des variantes morphologiques diverses. La « libération » du langage chez cette fillette « libère » un grand nombre d'énoncés mal formés sur le plan de la morpho-syntaxe de l'adulte et même de l'enfant de huit ans ; néanmoins cela permet à l'expression de la fillette de s'organiser dans un certain nombre de contextes répétitifs qui vont lui permettre en particulier de fixer les formes de première et de deuxième personne liées aux partenaires de la communication. Dans les derniers enregistrements, les absences de pronom disparaissent sans qu'un entraînement particulier ait été fait dans ce cadre thérapeutique. Ces séances ont constitué un cadre pragmatique favorable à la mise en place du système morpho-syntaxique.

Ce qui apparaît fondamental ici est le travail de patience, d'écoute, de soutien bienveillant et d'attention conjointe dans des activités sociales, faire des puzzles, jouer aux cartes, jouer à la maîtresse, écrire, dessiner... ou simplement parler.

Je ne sais rien du travail que l'orthophoniste a mené avec N..., mais il semble vraisemblable que le jeu de rôle reprend la figure de l'institutrice mais aussi celle de l'orthophoniste, intéressée par les phénomènes langagiers. La séance d'orthophonie de N ... précédait ou suivait sa séance de psychothérapie ; elle y faisait de la lecture et de l'écriture et était sans doute beaucoup plus contrainte et entraînée. Il s'agissait d'un autre contexte de communication, répondant à d'autres paramètres discursifs. Grâce à la prise en charge conjuguée d'une orthophoniste et d'une psychologue, N..., bien qu'encore en échec, est passée d'un mutisme presque absolu à une expression fluente et enjouée du français. Lors des dernières séances enregistrées, elle parlait encore en zézayant souvent et en utilisant un parler local teinté d'accent du Val de Loire, lié au parler ouvrier et paysan du milieu dont elle est issue, milieu sûrement fortement déprivé par rapport à l'écrit.

Je pense avoir montré combien ce contexte de communication permettait de suivre la (re- ?)acquisition du langage chez un enfant en difficulté. L'étude plus précise

d'autres paramètres du langage, abréviations des formes lexicales, sur-généralisations, ordre des mots, surcodages ou codages incompatibles entre autres demanderait un travail supplémentaire d'ana-

262

lyse, de même que l'étude de l'impact du langage adressé par la thérapeute durant cette douzaine d'heures d'enregistrement.

Nous savons qu'étayée par les adultes, l'enfant a fait des acquisitions, elle a appris à construire des puzzles, à reconstituer des images dispersées, à reconnaître des objets et des animaux, à les nommer, à jouer à différents jeux de règles, à simuler le monde de l'école et à parler peu à peu de sa vie quotidienne. Nous pensons que No.. n'a pas forcément tout dit d'elle-même et de ses problèmes mais il semble clair que, sans l'intervention de ces praticiennes, elle serait restée dans un douloureux silence.

BIBLIOGRAPHIE

CALap n°5, 1989, Analyse du dialogue et pathologie, CNRS URA 1031 , Université René Descartes.

CHRISTE R., CHRISTE-LUTERBACHER, M.M, LUQUET P., 1987, La parole troublée, PUF, Paris.

Sous la direction de COSNIER J., GROSJEAN M., LACOSTE M., 1993, Soins et communication. Approches interactionnistes des relations de soins, Ethologie et Psychologie des communications, Presses Universitaires de Lyon.

FLETCHER P. and MAC WHINNEY B. (éd. by), 1995, The Handbook of Child Language, Blackwell Reference. En particulier Part III, Non-normal Language Development.

Sous la direction de GOLSE B., BURSZTEJN C., 1993, Dire : entre corps et langage, autour de la clinique de l'enfance, Masson, coll. Médecine et psychothérapie, Masson, Paris.

LABOV W., FANSHEL D., 1977, Therapeutic Discourse, Psychotherapy as conversation, Academie Press.

McTEAR M., 1985, Disorders of conversation, in Children's Conversation, Basil Blackwell Publisher, Oxford, UK, New-York, USA.

MAC WHINNEY B., 1995, The Childes Project : Tools for Analyzing Talk, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, Hove, U.K..

POUDER M.Ch., à paraître, De l'objet (p)référentiel dans une thérapie familiale d'enfant bègue, in CALap n°18, Corps et dialogue, CNRS URA 1031 Université de Paris V.

POUDER M.Ch., 1977, Etude linguistique du dialogue psychosomatique, Etudes de linguistique appliquée, n°26, Langage et situations de communication, Didier, Paris. Coordonné par VINTER Sh., 1997, Données actuelles sur les troubles sévères du Langage, Confrontations orthophoniques, n°1, Université de Franche-Comté, Besançon.

263

NOTES

[1] Patricia Hargrove, Holmberg and Ziegler (1986) Changes in spontaneous speech associated with therapy hiatus ; a retrospective study in *Children Language Teaching and Therapy*, 2, 266, 280.

[2] années 1978-1979.

[3] Il y a bien sûr des études longitudinales à base de tests que l'on fait passer régulièrement à certains enfants (tous les trois ou six mois) ; il existe également des équipes qui travaillent en autoscopie et des présentations longitudinales de cas cliniques en psychologie, médecine, psychiatrie ou psychanalyse. Ce n'est pas totalement le but de notre travail qui est plutôt de saisir des étapes de (re)construction du langage chez des enfants présentant des troubles spécifiques du langage.

[4] Ces périodes ont été découpées au départ de manière assez intuitive, en fonction des activités préférentielles développées par l'enfant. Il se trouve que ces choix sont congruents avec des formes discursives précises d'après lesquelles on peut mesurer une évolution des structures linguistiques. cf. M.Ch.POUDER et H.BRUNSCHWIG, De l'objet (p)référentiel dans une thérapie familiale d'enfant bègue, in *CALap n°18, Corps et Langage*, à paraître, fin 1997, CNRS-URA 1031, Université de Paris v.

[5] Dans un article ultérieur, *Retard sévère et dysphasie, deux cas de figure différents ? Variabilité du symptôme ou variabilité des conduites ?*, à paraître, je comparerai ce suivi thérapeutique au suivi d'un jeune garçon dysphasique, dans des circonstances, il est vrai, différentes.

[6] La transcription initiale est une transcription phonétique ; une fois de plus, à des fins de lisibilité, j'ai préféré une transcription semi-orthographique avec indication entre parenthèses des phonèmes omis ou manquant par rapport à une forme attendue.

[7] J'appelle ici association libre une assertion non responsive, non liée directement aux catégories discursives de l'adulte (interrogation, injonction) mais plutôt liée à une attitude de confiance ou de récit émanant de la fillette vers la thérapeute. On ne rencontre ici ni récit de rêve, ni longues confidences ; N... est une enfant qui se livre peu et qui s'exprime peu par le jeu symbolique. Ses associations renvoient en général à des activités, à des événements et à des personnes, elle n'évoque pratiquement jamais des sentiments et fait peu de commentaires.

[8] Ce terme est volontairement un anglicisme ; il me semble que la double prise en charge a pour effet de « dé-sidérer » cognitivement la fillette et qu'exposée à la langue dans des situations sécurisantes elle peut ainsi faire des acquisitions de façon en partie involontaire et en partie consciente. Ces phénomènes ne sont pas assez étudiés dans le domaine de la pathologie du langage, versant cognitiviste.

[9] L'accumulation des questions est liée à la fois à la bonne entente entre l'adulte et l'enfant, fruit d'une année d'entretiens, et à la curiosité réelle de cette enfant par rapport à cet objet intéressant qu'elle voit et surtout manipule pour la première fois. Le magnétophone ne sera jamais pour elle un objet intrusif et vecteur de paranoïa.

[10] Je dis « relativement » bonne car le ton des entretiens est très libre et le niveau de langue modérément soutenu : un grand nombre de e muets n'apparaissent pas, le r en groupe de consonne est souvent absent, les formes d'interrogation sans inversion du sujet..., etc.

[11] Ces variantes synchronique montrent que l'enfant utilise plusieurs registres de langue à la fois ; en l'absence de reprise explicite de l'adulte, elle prononce

régulièrement distinctement une sorte de « racine », m(é)ro, le plus souvent accompagnée d'un déterminant l(e). 19 fois sur 32 les formes régulières dans la langue apparaissent bien, ce qui pose bien sûr le problème de la variabilité des autres formes, absence de première syllabe du trisyllabe, relative indistinction de la voyelle de la syllabe médiane (é ou i). Le tout est conforme à l'acquisition du français dont les formes semblent perceptibles par les enfants à partir des syllabes finales plus accentuées.

[12] Ces problèmes feront l'objet d'un futur article sur les « cul-de-sac de la grammaire enfantine, cas des troubles du langage ».

264

RÉSUMÉ

Après une présentation des contextes d'étude du langage de l'enfant à travers la base de données Childes, nous étudions les modifications des positions discursives des interactants lors de la psychothérapie d'une fillette de sept ans dix mois présentant un retard de parole et de langage. En une année et demie, le système des pronoms personnels sujets est représenté tout d'abord par des absences de formes, des sur-généralisations de la troisième personne et / ou du pronom tonique première personne, puis par un grand nombre de variantes morpho-phonologiques et enfin par les formes attendues du français oral.

Mots-clés : Interaction adulte-enfant - Thérapie du langage - Retard de parole et de langage - Pragmatique - Pronoms personnels.

SUMMARY

The evolution, in the interactive perspective, of the therapist and client positions (a 7,10 years old female French child with severe speech and language delay) is here examined in the context of studies using the Childes database. Using series of audiorecordings, the progression of pronoun subject markers is analysed over a period of one and half years in relation to interactional and pragmatic contexts of occurrences (card games, free play, etc...). Three phases of the pronoun acquisition are here observed : a) Total absence, or minimal use of first person pronoun markers, together with the overgeneralised use of the third person markers and / or the stressed first person forms. b) Emergence of morphophonological variants. c) Establishment of standard pronominal use of french oral.

Key-words : Adult-child interaction - Speech therapy - Speech and language delay - Pragmatic - Personal pronouns.