

Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant

Christiane Préneron et Marie Lambert-Kugler *

« À travers le mot, je me définis par rapport à l'autre, c'est-à-dire, en dernière analyse, vis-à-vis de la collectivité. Le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur. » (Bakhtine, 1977)

La grande majorité des enfants apprend à parler si facilement et si rapidement « qu'on pourrait en oublier la réelle complexité du système à maîtriser ¹ ». Une partie d'entre eux - environ 7 à 8 % - va présenter des troubles du développement du langage oral. Ces troubles du langage chez le jeune enfant sont multiples, variés tant dans leurs manifestations que dans leur étiologie et affectent différemment la capacité de celui-ci à interagir avec autrui.

Pour autant, comme le signale Josie Bernicot dans sa préface à l'ouvrage de Virginie Dardier², « la différence entre le " normal " et le " pathologique " correspond plus souvent à un léger glissement sur une ou plusieurs dimensions qu'à une rupture radicale ». L'une des premières questions qui se posent au thérapeute du langage face à un enfant qui « parle mal », c'est effectivement de savoir si le développement de son langage est seulement retardé ou s'il présente des distorsions, des déviations. Dans le nuancier des troubles du langage, les atteintes les plus sévères concernent environ 1% des enfants.

En relation avec l'évolution des théories linguistiques ³, et tout particulièrement le passage d'une approche structurale du mot et de la phrase à une approche discursive/textuelle et pragmatique des productions langagières, on assiste à une évolution dans l'élaboration des outils d'évaluation et des pratiques de rééducation.

Dans une approche structurale, c'est la maîtrise des signes linguistiques et de leur combinaison (des phonèmes en morphèmes, des mots en phrases ou en énoncés) qui est analysée puis évaluée. Cette perspective met l'accent sur la relation son/sens des unités linguistiques indépendamment de leur relation au contexte d'énonciation qui s'étend le plus souvent au-delà de l'énoncé et inscrit celui-ci dans une situation caractérisée par son ancrage spatio-temporel mais aussi par les intervenants en présence. Une approche discursive et pragmatique, à l'inverse, intègre la relation des pratiques langagières à leur situation d'énonciation.

Pour une part des enfants présentant des troubles du langage, les symptômes sont linguistiques, pouvant affecter, dans la structure de la langue, les niveaux articulatoire, phonologique, morphosyntaxique, lexical et sémantique. Pour une autre part, les symptômes vont concerner la dimension langagière, en désignant ainsi la réalité des enchaînements inter-énoncés dont la maîtrise implique un dosage subtil de la relation au discours et à l'interlocuteur. Ici, ce n'est plus tel ou tel niveau linguistique qui est concerné mais l'usage du

* Christiane Préneron est chargée de recherche, Marie Lambert-Kugler est orthophoniste et ingénieure, toutes deux à Modyco, UMR 7114, CNRS Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

1 C. Maillart, Origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques, thèse de doctorat en sciences psychologiques : logopédie, université catholique de Louvain, 2003.

2 V. Dardier, Pragmatique et Pathologies, Rosny-sous-bois, Bréal éditions, 2004.

3 L'incidence de cette évolution sur le mode d'appréhension des troubles du langage se dessine très clairement dans l'ouvrage de G. De Weck et M.-C. Rosat, Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire ?, Paris, Masson, 2003.

langage dans sa dimension communicationnelle. Chez certains sujets, c'est à ces deux niveaux que le discours défaille.

Atteintes du niveau linguistique

Au cours d'un développement normal, l'enfant maîtrise d'abord peu à peu l'articulation phonique de sons et de combinaisons de sons : cette maîtrise progresse en fonction de la difficulté de la coordination musculaire requise et de la complexité articulatoire des sons (par exemple, J dans Je ou R dans Rue « posent indubitablement plus de problème » à ce niveau que P, T ou D⁴. » Mais, au-delà de l'évolution des capacités physiologiques, la maîtrise de la phonologie de sa langue par l'enfant implique la mise en place du système d'oppositions de celle-ci par la constitution des sons en phonèmes. Enfin, l'enfant doit également intégrer les schémas syllabiques (consonne/voyelle, voyelle/consonne, consonne /voyelle/consonne, etc.) dans lesquels s'insèrent les phonèmes propres à sa langue. Dans cette progression, l'enfant fait souvent subir des simplifications aux sons et aux mots qu'il articule, et l'on assiste par ailleurs à de fréquentes fluctuations d'utilisation entre formes attestées et formes modifiées. Cette variabilité dans la réalisation fait que des phonèmes altérés dans le cadre du mot peuvent être correctement répétés en syllabe isolée et qu'un même mot peut, d'une fois à l'autre, être différemment altéré, avec parfois des essais successifs (par exemple : valabo, lalabo, lavabo). Enfin, on observe que les difficultés augmentent avec la longueur du mot.

En cas de trouble du langage, des défaillances peuvent s'observer déjà au niveau articulatoire, correspondant à une mauvaise réalisation « matérielle » des sons du langage. C'est la position de la langue dans la production de certains sons qui est inadéquate et c'est alors l'aspect systématique de l'inadaptation de la réalisation (CH prononcé S dans toutes les occurrences, par exemple) qui permet de conclure à un trouble du geste articulatoire.

Mais les désordres affectant la deuxième articulation sont parfois bien plus que de simples défauts de prononciation.

Dans les troubles phonologiques, l'atteinte de la programmation phonologique affecte le choix des sons qui entrent dans la constitution d'un mot ainsi que leur mise en séquence. Et contrairement à ce que l'on observe dans les troubles d'articulation, l'atteinte du niveau phonologique n'implique pas qu'une consonne déterminée soit systématiquement affectée : chez un même enfant, une même consonne, par exemple CH, pourra faire l'objet d'une substitution (« chaise » sera prononcé Saise ou Saije) ou être correctement produite (dans « chat » et « choux »).

L'ensemble des altérations que l'enfant en difficulté avec le langage fait subir aux mots, correspond, comme chez l'enfant au développement normal, à des simplifications des productions linguistiques de l'adulte. Elles prennent ainsi la forme de substitutions (remplacement d'un phonème par un autre relativement mieux maîtrisé), d'omissions, de métathèses (qui s'expliquent par l'attraction que les phonèmes exercent les uns sur les autres : « valabo » pour lavabo) mais aussi d'ajouts (qui manifestent la tendance à reproduire les schémas syllabiques les plus fréquents). Le trouble n'est plus ici simplement moteur mais spécifiquement linguistique, et il arrive que les sons prononcés ne soient pas toujours identifiables à tel point qu'il peut être très difficile, voire impossible, de comprendre ces enfants.

La *prosodie* désigne les caractéristiques supra-segmentales qui, dans la réalisation de la parole, échappent à une analyse en phonèmes ou en segments. Ces caractéristiques incluent l'intonation, l'accentuation, le débit et le rythme de la parole. Très tôt, dès la première année, le jeune enfant les utilise dans ses productions vocales dont les contours prennent des valeurs différenciées, de telle sorte que l'on peut rapidement leur attribuer des significations en termes d'actes de langage. En français, c'est au début de la seconde année que les enfants maîtrisent les traits de la prosodie de leur langue. Et c'est ce qui permet à leurs énoncés d'être compréhensibles pour leur entourage malgré les incertitudes de

4 C. Hudelot ; A. Salazar-Orvig, « Conduites Langagières du jeune enfant », Apprendre à parler : influence du mode de garde, Paris, L'Harmattan, p. 45-78, 2004.

l'articulation phonique. En ce qui concerne *la pathologie de la prosodie*, le trouble majeur, si l'on met à part les conséquences des déficits auditifs, est constitué par les troubles de la fluence verbale et plus particulièrement par le bégaiement. Les essais de définitions que les chercheurs-praticiens formulent à propos du bégaiement sont le fruit à la fois d'une observation directe de la parole et d'une certaine conception théorique du langage. C'est en fonction de cette observation-conception du langage que l'intérêt se portera soit sur l'ensemble de la personnalité et du comportement du sujet, soit seulement sur sa parole. Certains considèrent la parole comme atteinte en elle-même, pour d'autres, ces accidents de la parole sont le symptôme de troubles plus profonds. Ainsi Wyatt ne considère pas le bégaiement comme une déficience du langage verbal : « Le bégaiement n'est pas une déficience ou un trouble de l'ensemble du comportement verbal, mais une difficulté dans les tentatives de communication de l'enfant avec un adulte important.⁵ »

En ce qui concerne *la morphologie et la syntaxe*, les rythmes d'acquisition sont très variables d'un enfant à l'autre, si bien que leur appropriation présente une grande diversité tant en ce qui concerne l'âge auquel les enfants l'effectuent (entre 18 mois et 4 ans) qu'en ce qui concerne les modalités de son développement. Certains enfants iront très rapidement à des énoncés complexes alors que d'autres resteront plus longtemps au stade des structures minimales. En revanche, lorsque le développement se poursuit normalement, « c'est à partir du moment où se met en place une combinatoire que l'on peut appeler syntaxique [...] se développent également les unités grammaticales⁶. » En cas de trouble morphosyntaxique, types d'énoncés et unités grammaticales sont également concernés. Le trouble porte alors sur la capacité de combiner les mots en énoncés et sur les différentes marques linguistiques qui explicitent les rapports de subordination et/ou de coordination des constituants de l'énoncé entre eux (prépositions, conjonctions, adverbes) ou actualisent l'ancrage référentiel et/ou discursif (déterminants et pronoms) du nom et du verbe.

En cas de déficit à ce niveau, l'enfant n'entre pas dans la combinatoire à l'âge attendu, et lorsque les énoncés à plusieurs termes apparaissent, la maîtrise des structures ne correspond pas non plus à l'âge de l'enfant. Certes, la sévérité de l'atteinte est variable, « allant de la maladresse syntaxique à l'agrammatisme, avec notamment dans ce dernier cas l'élimination des "petits mots" fonctionnels (articles, pronoms...), l'absence de conjugaison des verbes et la perturbation de l'ordre des mots⁷. »

Voici quelques exemples⁸ de la façon dont un énoncé comme « le vélo est suivi par la moto », répété correctement par 90 % des enfants de 4 ans sans trouble langagier, est restitué par des enfants dysphasiques âgés de 7 à 10 ans :

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| - le vélo est poursuivi par la moto | - le vélo l'est suivi par le vélo |
| - le vélo suivi de la moto | - le vélo il suivit la moto |
| - suivi à moto à vélo | - le vélo est ititi à la moto |
| - la moto est suivie avec le vélo | - le vélo elle est suivie par le moto |
| - le vélo suivi par les motos | - le vélo a moto |
| - le vélo s'est suivi par la moto | - le vélo il est suivi à la moto |

Chez l'enfant, *l'évocation lexicale* peut être perturbée, il s'agit là d'un trouble subtil que seules des épreuves d'évocation comme la dénomination d'images peuvent mettre en évidence. Les réponses de l'enfant sont alors parsemées de paraphrasies sémantiques ou phonémiques et de périphrases. Il arrive cependant que la dysnomie soit décelable dans le discours spontané qui se présente alors émaillé d'hésitations, de conduites de recherche du mot (essais répétés de trouver la fin d'un mot dont le début est articulé) et de reprises qui en altèrent la fluidité. Trouble de l'évocation, la dysnomie peut être parfois mise en relation avec

5 G. Wyatt, *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart, 1973, p. 187.

6 C. Hudelot ; A. Salazar-Orvig, *op. cit.*, p. 60.

7 C. Chevrier-Muller, *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson, 2007, p. 209.

8 Présentés par Christelle Maillart dans la page introductive de sa thèse (cf. note 1).

les caractéristiques phonologiques du lexique ; c'est ce qu'ont mis en évidence des auteurs comme Le Dorze et Nespoulous⁹. La dysnomie peut-être isolée mais le plus souvent on l'observe associée à d'autres troubles du langage, elle a été décrite dans des bégaiements et certaines dyslexies.

Au-delà d'une atteinte lexicale, on peut rencontrer des *troubles* définis comme *sémantiques* qui désignent des discours incohérents, diffluent, décousus et instables, empêchant l'enfant d'adopter en particulier une conduite narrative. Chez ces enfants, la compréhension peut également être perturbée même si des phrases courtes ou isolées sont comprises ; ils réagissent souvent aux questions par des réponses en apparence non pertinentes. En effet, les difficultés langagières ne concernent pas toujours le seul niveau de la langue mais peuvent affecter celui du discours et de son sens.

Perspectives langagières

En tant que discipline, la linguistique étudie la structure des langues mais aussi la nature et le rôle du langage. Or, même lorsque la structure n'est pas défaillante, il arrive que ce soit dans son rôle essentiel, à savoir celui de signifier que celui-ci soit affecté.

C'est par une rencontre adéquate entre l'information linguistique et le contexte d'énonciation de celle-ci que le langage, donnant accès à l'interprétation, signifie.

Signifier consiste notamment à configurer les informations sur lesquelles peut s'appuyer le destinataire afin que celui-ci puisse procéder à une interprétation du sens de ce qui lui est adressé.

Locuteur et récepteur se retrouvent ainsi dans une relation d'intersubjectivité pour reprendre la notion posée par Husserl dans ses travaux sur la constitution de l'alter-ego. Adaptée à la linguistique, la notion d'intersubjectivité permet de « rendre compte des opérations d'ajustement qui sous-tendent l'intercompréhension entre les locuteurs¹⁰ » comme le rappelle Cislaru¹¹. Dans cette intersubjectivation par le langage, les mots et le langage établissent un pont entre les interlocuteurs. Les opérations d'intersubjectivation s'appuient sur des stratégies linguistico-discursives participant à la construction d'un espace sémantique à partager. Pour autant, l'intersubjectivité n'est pas à confondre avec une unité empathique entre individualités¹². De plus, bien qu'elle conditionne la possibilité d'accès au langage et son développement, elle ne constitue cependant pas une donnée définitivement stable. Dans l'intersubjectivité, le rapport je/tu est médiatisé par les représentations mutuelles que les sujets parlant s'octroient l'un et l'autre mais aussi l'un à l'autre. Dans cette conception, c'est alors la dynamique de la co-énonciation qui intervient, et comme le souligne Culioli « [...] si la co-énonciation repose sur un travail d'ajustement entre les "systèmes de coordonnées" des deux interlocuteurs, ces systèmes sont pour une partie stables et pour une autre faits de déplacements et de translations¹³ ». Ce sont ces possibilités pour le sujet parlant de s'ajuster aux conditions de son énonciation qui sont souvent mises en cause dans les troubles du langage.

Parmi les conduites discursives¹⁴ la conduite narrative constitue en effet un genre discursif particulièrement pertinent puisque, en produisant un récit, le sujet y imprime nécessairement

9 G. Le Dorze ; J.-L. Nespoulous, « Anomia in moderate aphasia : problems in accessing the lexical representation », *Brain and Language*, p. 37, 1985.

10 B. Larsson, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*, Lund, *Études romanes de Lund* 57, 1997. Cet auteur est un des premiers à défendre l'intercompréhension linguistique, en s'appuyant sur le concept de sens commun.

11 G. Cislaru, « Expression de la peur et interprétations sémantiques en contexte », E. Havu ; J. Härmä ; M. Helkkula ; M. Larjavaara ; U. Tuomarla (éds), *La langue en contexte (actes du colloque Représentations du sens linguistique IV)*, Helsinki, mémoires de la Société néophilologique d'Helsinki LXXVIII, 2009, p. 377-389.

12 G. Simas ; B. Golse, « Empathie(s) et intersubjectivité(s). Quelques réflexions autour de leur développement et de ses aléas », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 51, Paris, PUF, 2008/2.

13 A. Culioli, *Transcription du Séminaire de DEA, Recherche en linguistique; Théorie des opérations énonciatives*, Paris, Université de Paris 7, 1975-76 .

14 Dans le cadre d'une perspective langagière interactionniste, à l'instar de De Weck, (op. cit., p. 13), nous envisageons le développement du langage et ses troubles sous l'angle de « l'appropriation de conduites

la subjectivité de son point de vue et la particularité de sa relation à la co-énonciation. **Rappelons que savoir raconter suppose non seulement d'être en mesure de rendre compte d'une succession d'événements impliquant une transformation des actants et du monde, mais aussi de les mettre en intrigue, c'est-à-dire de les rendre intelligibles et organisés par une tension qui les oriente vers la résolution d'une complication. En même temps, cette construction s'inscrit dans une relation dialogique où le récit doit être non seulement compréhensible mais aussi intéressant, cherchant à produire un effet sur son auditeur** ¹⁵.

L'élaboration narrative présuppose ainsi la gestion fine, complexe, d'un équilibre toujours à réassurer entre relation au texte et relation à l'interlocuteur.

Pour illustrer notre propos, nous présentons la façon dont des enfants en grande difficulté avec l'écrit, voire non lecteurs ¹⁶, actualisent l'identité et les émotions des personnages dans des récits produits à partir d'une bande dessinée (BD) et d'un texte entendu (paraphrase). Après qu'ils ont pris connaissance de l'histoire en BD ou que le texte à paraphraser leur a été lu, les enfants racontent l'histoire à un adulte qui ne la connaît pas. C'est dans la spécificité de la mise en mots, de la structure de figuration (sélection, présentation puis reprise des personnages d'une l'histoire) d'une part, et dans celle de la mise en scène des émotions de ces personnages d'autre part, que nous allons présenter ces difficultés d'intersubjectivation.

Intersubjectivité et structure de figuration

Toute histoire s'organise autour de personnages à partir desquels les événements prennent existence. Pour chaque énonciateur, la façon d'introduire ces personnages, de les faire apparaître tout au long de son récit et de les mettre en relation reflète les modalités particulières de prise en compte de l'interlocuteur qui sont les siennes. Discursivement, cela se marque dans la sélection et la hiérarchisation des actants principaux et secondaires, dans leur mode de présentation et dans celui des modalités de leur reprise au fil du texte. Qu'en est-il dans les narrations des enfants en échec dans l'apprentissage de la lecture ?

Dans le contexte de la paraphrase, un quart des enfants non lecteurs produisent des récits comportant des problèmes de présence ou de hiérarchie des actants centraux, déplaçant par exemple la centration du récit sur des personnages secondaires. Le héros disparaît alors en tant que tel et l'histoire devient autre. Ce mode de traitement s'observe de façon tout à fait exceptionnelle dans les récits des enfants contrôles.

Le langage met à la disposition des sujets parlants plusieurs procédés pour dénommer un personnage (nom propre, nom commun, pronom), procédés qui ne sont pas équivalents mais dont l'emploi et la valeur varient selon le contexte de co-énonciation. La première apparition d'un personnage, son introduction dans l'histoire, correspond à un moment crucial dans la construction narrative. Il s'agit d'une information nouvelle, et la façon dont un locuteur l'actualise est significative de ce qu'il projette sur les savoirs de son interlocuteur, de celui, ou celle, à qui il adresse son récit. Ainsi, certaines mises en mots comprenant, par exemple, un exophorique ¹⁷ présupposent un savoir commun entre interlocuteurs ou la

langagières, c'est-à-dire des divers genres de discours en vigueur dans la société (conversation, récit d'expériences personnelles, conte, débat, entretien, interview, etc.) ».

15 W. Labov, « La transformation du vécu dans la syntaxe narrative », Parler ordinaire, Paris, Gallimard, 1972.

16 Enfants âgés de 9 à 11 ans, présentant des impossibilités lexiques persistantes sans troubles associés, ayant fait l'objet d'une recherche à l'UPPEA de l'hôpital Sainte-Anne à Paris, recherche qui a donné lieu à un ouvrage. C. Préneron ; C. Meljac ; S. Netchine (sous la direction de), Des enfants hors du lire, Paris Bayard, 1994 ; M. Kugler-Lambert et C. Préneron, « Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives » dans M. Bergès-Bounes et J.-M. Forget (sous la direction de), Les enfants malmenés : quand lire, écrire, compter est un problème, Toulouse, Érès, 2010.

17 Un exophorique est un mode de référence utilisé par un narrateur qui présente le référent comme déjà connu en dehors du discours. Certains enfants débutent ainsi leur récit : « Il nage dans la mer... », comme s'ils avaient déjà parlé du héros à leur interlocuteur.

possibilité pour le destinataire d'identifier le personnage dont on lui parle. Or, lorsqu'il apparaît pour la première fois, un personnage est nécessairement inconnu de l'allocutaire. Ne pas le traiter comme tel revient à ne pas considérer l'information comme nouvelle, indiquant une présupposition inadaptée du savoir partagé avec l'interlocuteur adulte et manifestant ainsi une relation de proximité particulière au destinataire.

Les récits proposés aux enfants permettent d'introduire le héros par son prénom (paraphrase) ou de connaître son nom propre (BD).

Dans la paraphrase, les enfants non lecteurs se différencient très nettement des enfants tout-venant de même âge. La majorité de ces derniers utilisent le prénom du héros alors que moins de la moitié des enfants non lecteurs âgés de 9 à 12 ans procèdent ainsi, se comportant alors comme des enfants tout-venant de 6 ans. Dans les BD où le personnage est familier, la majorité des enfants tout-venant le désignent par son nom, ce qui est, ici encore, beaucoup moins fréquent chez les enfants non-lecteurs. Ces embarras avec le nom propre, que l'on observe également dans les entretiens d'anamnèse, sans relever à proprement parler d'une difficulté d'intersubjectivation discursive, manifestent peut-être des mécanismes identitaires flottants. Cependant, l'emploi du nom propre n'est pas la seule façon de renvoyer aux personnages, même lorsque ceux-ci sont identifiés comme tels dans les récits source.

Nom commun, indéfini vs défini, exophorique

Parmi les stratégies autres que l'emploi du nom ou du pronom en première présentation d'un personnage, le recours à un indéfini + nom est une formule adéquate (par exemple : « C'est un ours... »). Le plus souvent, c'est la modalité adoptée par les enfants en difficultés avec la lecture, mais très fréquemment cependant ces enfants s'inscrivent dans une co-énonciation défailante utilisant les formes exophoriques, présupposant ainsi un savoir partagé en décalage avec celui de leur interlocuteur. Ces modes de référenciation (pronom « il », ou défini + nom « le monsieur ») sont très présents chez une partie des non-lecteurs alors qu'ils sont exceptionnels chez les tout-venant. Dans un même type de relation intersubjective, de nombreux enfants non lecteurs présentent Cubitus (héros de la BD) avec un défini (L : « ... *l'ours* i mord le poisson ») ou encore par un exophorique (T : « *I* va dans l'eau, y'a un poisson qui lui mord la queue »). Parmi les enfants contrôles, quelques enfants de 6 ans procèdent de cette façon mais aucun enfant du même âge que ceux ayant des embarras avec le langage écrit n'adopte de stratégie inappropriée.

Cette spécificité dans les modalités de présentation d'un personnage chez les enfants non lecteurs est à interpréter non pas en termes d'altération linguistique, lexicale ou grammaticale, mais plutôt comme une difficulté pour ces sujets à se situer à la bonne distance de leur interlocuteur, distance à laquelle les enfants tout-venant se placent très spontanément. Ces particularités signent alors une inadéquation dans le positionnement intersubjectif et co-énonciatif de ces enfants.

Les personnages dans le fil du texte : les reprises

D'une façon générale, les enfants non lecteurs présentent, tous textes confondus, des difficultés dans la gestion de la coréférence. Les mécanismes de la coréférence - qui sont les opérations, par excellence, de la co-énonciation - doivent permettre au récepteur de comprendre à chaque instant « qui » fait « quoi » dans l'histoire. Il faut pour cela que le narrateur sache choisir quand il peut employer un pronom, lequel utiliser et à quels moments ; à l'inverse, il est nécessaire de renommer un des personnages pour lever d'éventuelles ambiguïtés anaphoriques¹⁸. Celles-ci peuvent résulter de reprises successives en « il » telles qu'il devient impossible, pour le récepteur, de distinguer à quel personnage ce « il » renvoie. Ce type de reprises problématiques apparaît chez moins de la moitié des enfants tout venant mais chez la grande majorité des non-lecteurs dont les performances

18 Procédé fondamental de la cohésion textuelle, l'anaphore désigne toute unité de la langue (lexicale ou grammaticale) qui, en reprenant un précédent objet de discours, assure sa continuité référentielle.

restent inférieures aux enfants de 9 ans et se rapprochent – ou même sont en deçà - des enfants de 6 ans, en début d'acquisition de la lecture. Les narrations produites ainsi deviennent alors embrouillées voire opaques quant au « qui est qui ? » et parfois « qui fait quoi ? », pour le récepteur-interprète.

Implication subjective et intersubjectivité

Depuis Bally¹⁹, la linguistique, et tout particulièrement des auteurs comme Benveniste²⁰, Kerbrat-Orecchioni²¹, François²², Vion²³, considèrent qu'il n'y a pas de degré zéro de la subjectivité langagière, que tout locuteur s'énonce et s'implique dans son discours et que toute mise en mots procède à une organisation de la réalité qu'elle catégorise et oriente. Cette organisation manifeste le point de vue du locuteur, point de vue qui le plus souvent s'accompagne d'une émotion, d'un sentiment, d'un ressenti.

L'expression langagière des émotions pourrait être considérée comme secondaire, ou facultative, puisque son omission n'entrave pas la possibilité pour une chaîne événementielle de pouvoir s'interpréter a minima comme une chronique²⁴. Elle est en réalité fondamentale pour construire un récit dépassant la simple énumération de faits. L'émotion participe de la motivation subjective qui justifie les actions des personnages. Ainsi, en cas d'effacement des éléments de pathos, c'est alors le « pourquoi ? » des actions des personnages d'une histoire qui peut être difficile à interpréter.

La peur : un moteur pour l'action ou pour l'inaction

Les récits que nous utilisons pour susciter des narrations chez les enfants s'articulent autour d'une émotion centrale : la peur. En effet, au cœur des progressions narratives, la peur éprouvée par le héros est à l'origine du changement du cours des événements. Dans la BD, la peur d'être dévoré par un gros poisson fait passer Cubitus du monde du cauchemar au monde de la réalité. La peur peut être narrée sur un mode explicite (« il a peur ») ou implicite (par la mise en mots de la menace qui provoque la peur). Dans la paraphrase, le héros Paul va déposer des infirmières prises en auto-stop car il commence à faire l'hypothèse qu'il s'agit en réalité de bandits déguisés en infirmières. Sa peur est explicitement formulée dans le texte de référence (« alors, il eut peur ») ainsi que les éléments qui le conduisent à l'éprouver. Dans les deux cas, l'expression langagière de cette émotion regroupe donc les verbalisations explicites de la peur en tant que telle, d'une part, et les éléments (événements, ressentis ou mouvements de pensée) permettant d'interpréter et d'inférer celle-ci d'autre part. Les récits peuvent ainsi comprendre des restitutions explicites ou implicites de la menace et/ou de la peur qu'elle provoque. Et c'est en cela que les enfants en difficulté et les enfants contrôles se différencient.

Les enfants qui ne présentent pas de troubles du langage expriment tous des éléments de la menace qui provoque la peur chez Cubitus et y associent toujours les actions subséquentes de ce héros. Après cette verbalisation, dire explicitement la peur ne s'impose alors plus et aucun d'eux ne le fait²⁵. De même dans la paraphrase, ces enfants, en grande majorité, restituent les pensées qui font naître un doute chez Paul, et seuls quelques uns d'entre-eux,

19 C. Bally, *Linguistique générale et linguistique française*, Francke, Berne, 1950 (1ère édition 1932).

20 E. Benveniste, *De la subjectivité dans le langage*, in *Problèmes de Linguistique Générale*, p. 258-266, Paris, Gallimard, 1966.

21 C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin, 1980.

22 F. François, *Morale et mise en mots*, Paris, L'harmattan, 1994.

23 R. Vion, « Du sujet en linguistique », in Vion R. (éd.), *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*, 189-202, Publications de l'Université de Provence, 1998.

24 J.-M. Adam, *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan, 1992.

25 L'étude des dysfonctionnements langagiers rétroagit sur la compréhension du fonctionnement langagier normal faisant ici apparaître que ce n'est pas en utilisant le mot « peur » qu'un sujet tout-venant verbalise la peur d'un personnage.

reprenant les mots du texte qu'ils ont entendu, codent explicitement la peur. Seulement un peu plus de la moitié des enfants présentant des troubles d'acquisition du langage écrit font référence, dans leurs récits, à cette émotion, à ce qui l'amène ou à ses conséquences. Les récits de ces enfants se démarquent ainsi nettement par un effacement partiel de cet élément de pathos pourtant central à la construction des histoires et leurs récits présentent de ce fait une moindre cohésion discursive. En effet, l'absence ou l'altération de l'expression de l'émotion des héros entrave la possibilité, pour l'allocutaire, de comprendre le pourquoi des actions de ceux-ci. Coder les mouvements de pathos n'a pas seulement pour effet de rendre le récit plus vivant, cela prête à celui-ci une cohésion difficilement reconstituable sans eux.

Les mises en mots sont ici révélatrices d'une interprétation ou pas de ce « schéma d'intention » qui selon Stern et coll.²⁶ donne une existence psychologique et un sens aux « comportements humains motivés », cela dans une co-énonciation toujours à considérer puisqu'il s'agit à la fois d'être explicite tout en dosant finement l'information à livrer à l'interlocuteur de façon à conduire un récit cohérent et intéressant. Beaucoup d'enfants au langage troublé ne parviennent pas à ajuster leur conduite narrative aux attentes de celui qui l'écoute. En gommant les émotions des personnages (mais la peur des héros est peut-être à mettre en relation avec leurs propres peurs des apprentissages), ces enfants livrent des récits souvent dénués d'intérêt, et plus encore de sens.

Pour conclure

Par ce bref tour d'horizon de la diversité des façons dont le langage peut être affecté, nous avons souhaité montrer qu'au-delà des atteintes structurelles de l'outil langage, c'est son usage dans la création/configuration de significations interprétables qui peut se révéler inadéquat. En effaçant de leur discours un pathos porteur d'émotion et de motivation, les sujets échouent à s'engager dans le discours et dépassent rarement le cadre d'une référenciation que l'on peut qualifier de digitale²⁷. En appréhendant mal le point de vue de l'autre et son savoir partagé, ils s'inscrivent en porte à faux dans l'intersubjectivité discursive. Reflétant les positions subjectives que le sujet adopte dans sa relation communicationnelle à autrui, ces façons de construire le sens produisent un langage troublé et troublant pour ses interlocuteurs.

Résumé

Dans cet article, nous avons souhaité proposer un parcours des différents niveaux et des différentes modalités d'un trouble qui se manifeste lorsque la langue défaille. Il apparaît ainsi qu'au-delà des atteintes proprement linguistiques, affectant la langue dans sa dimension structurelle, le trouble peut également concerner les dimensions du discours et de la signification. En prenant comme point de départ des conduites narratives d'enfants au langage troublé, nous montrons que c'est l'usage du langage dans leur façon de configurer des significations interprétables qui peut se révéler inadéquat. L'ensemble des analyses souligne ce faisant que ces enfants s'inscrivent en porte à faux dans l'intersubjectivité discursive.

Mots-clés : Enfants, troubles, langue, langage, narratif, signification, intersubjectivité.

Summary

In the present article, we wish to go through the various levels and forms of a disorder caused by language faltering. It appears that beyond the linguistic disorder itself which structurally affects the language, the trouble might further have an effect on discourse and

26 D. Stern, N. Bruschiweiler-Stern, K. Lyons-Ruth, A. Morgan, J. Nahum & L.S. Sander, Intersubjectivité, a propos des liens entre expériences, mots et narrations, Actes du Congrès BBados, À corps et à cri, 31-40, 2005.

27 Nous renvoyons ici à la distinction établie par l'école de Palo Alto entre une communication digitale transmettant une stricte information objective et une communication analogique qui imprime et englobe la subjectivité du point de vue et de la relation dans ses manifestations verbales et non verbales.

signification. Starting from the narrative behaviour of children suffering language trouble, we demonstrate it is the way they use language when configuring interpretable signification that can be inadequate. The series of analysis underline that these children are out of step in discursive intersubjectivity.

Key words : Children, disorder, language, discourse, narrative, signification, intersubjectivity.