



HAL
open science

Apparition des marqueurs personnels dans le parler de deux enfants présentant des problèmes de langage (retard sévère, dysphasie)

Marie-Christine Pouder

► To cite this version:

Marie-Christine Pouder. Apparition des marqueurs personnels dans le parler de deux enfants présentant des problèmes de langage (retard sévère, dysphasie). 1998, pp. Référence P18. hal-00138055

HAL Id: hal-00138055

<https://hal.science/hal-00138055>

Submitted on 23 Mar 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

1

APPARITION DES MARQUEURS PERSONNELS DANS LE PARLER DE DEUX ENFANTS PRESENTANT DES PROBLEMES DE LANGAGE (RETARD SEVERE, DYSPHASIE)

Marie-Christine Pouder
CNRS URA 1031- Université de Paris V

Résumé :

La maîtrise des marqueurs personnels ne pose habituellement pas problème dans l'acquisition du langage ; des formes apparaissent dans un ordre variable bien que la deuxième personne soit fréquemment utilisée avec une valeur de première et de deuxième personne. Un grand nombre de groupes verbaux restent longtemps sans marqueurs personnels ; les premiers marqueurs apparaissent sous des formes variables et entre trois et quatre ans l'enfant domine le système de sa langue. Nous évoquons ici le cas de deux enfants dont la dynamique d'acquisition des marqueurs personnels, étudiée au sein de leur thérapie du langage, est différente.

mots-clefs : pronoms personnels, acquisition, pathologie du langage oral, dysphasie, retard de parole et de langage, enfant, thérapie du langage, relation adulte / enfant

1. APPARITION DES FORMES PERSONNELLES DANS LE PARLER ENFANTIN :

La sommation actuelle des données relatives au langage de l'enfant et leur aspect de plus en plus quantitatif montre que l'apparition des pronoms personnels de première personne se fait dans des contextes extrêmement variables, qu'elle est une marque parmi d'autres de l'auto-représentation de soi par l'enfant et qu'elle se fait en relation avec l'apparition d'autres formes qui constituent des adresses à l'interlocuteur ou l'expression de la deixis intra ou extralinguistique.

2

1.1. Ordre, précarité

A l'âge de 25 mois le jeune Philippe, enregistré dans son milieu familial, dispose déjà d'un système très complet de pronoms personnels clairement exprimés :

« j'ai tombé, tu appuies là, où il est mon ours ?, elle est lourde la raquette, on mange à l'école, ça marche ».

Ces formes coexistent avec d'autres, moins explicites, et même avec des absences de marques de 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} personne :

« ə veux ça, moi a tout bu, () ai tombé là, m'embête, regarde, l'est là la petite », (corpus de la base de données CHILDES disponible en CD-Rom et en ligne sur internet, Phil 01).

A peu près au même âge, Grégoire (exemple tiré également de la base CHILDES Greg06, à 2 ans, 1 mois 24 jours) jouit d'un système un peu moins complet, les formes des unités ont des contours moins délimités (est-ce le fait de l'expression ou de la transcription qui est faite ?) : « rə ranz, ma ai fait tout seul, () sais pas, tu poupes la porətèr (tu coupes la pomme de terre), elle tartine, maman ».

Quand à Stéphane (base CHILDES corpus Rondal 01a, 01b), à 2 ans 3 mois, il utilise encore majoritairement son prénom pour exprimer ce qui pourrait être exprimé par une forme de pronom tonique ou atone de 1^{ère} personne (fafa a pœ) ou ne met aucune forme devant les formes verbales (sase yn pim, ase abam : chercher une pile, lancer la balle). Nous savons que cet enfant, qui à trois ans et demi s'avère déjà parfaitement bilingue français / anglais, a alors comme interlocutrice privilégiée sa mère qui lui parle beaucoup plus en termes de « fafa fait ceci », « fafa ne doit pas faire cela » qu'à un interlocuteur désigné à la deuxième personne. Dans son parler sans forme de pronom personnel exprimé, il traite la première personne comme la troisième (fara a pœ, Stéphane a peur, oja, aje dodo, Nicolas aller dodo).

Ces trois exemples illustrent le fait que des enfants dont le développement ultérieur montre qu'ils n'ont pas eu de problème linguistique particulier, peuvent présenter dans leur parler des variantes relativement importantes de formes linguistiques au début de leur troisième année de vie. Ceci est vrai du lexique en général mais également des formes des pronoms personnels.

D'après les données non pathologiques en effet, l'ordre d'apparition des pronoms personnels atones ou toniques est en fait un ordre variable (cf. en particulier dans ce même colloque, l'intervention de Magdalena Smoczynska lors de la table ronde consacrée au thème « Construction de la personne et désignation du sujet », du mardi 22 juillet 1997 après-midi) qui semble dépendre en partie du langage adressé à l'enfant et de la position de celui-ci dans l'économie communicative de sa famille (aîné, puîné ou cadet ...).

La forme « tu » est assez souvent une des premières à apparaître, tant pour exprimer l'auto-référenciation (sous forme d'écholalie transitoire dans le parler de l'enfant) que pour exprimer l'adresse à l'interlocuteur ; il est à noter qu'elle appartient davantage au répertoire phonologique du jeune enfant français (malgré le [y], voyelle labialisée secondaire) que la forme de 1^{ère} personne dont les manifestations sont le plus souvent [ma], [mwa] formes toniques du pronom ou [ə], [(n)ə], [(l) ə]. [(r) ə]..., forme vocalique isolée ou variante nasale, latérale ou uvulaire du je (chuintante sonore).

Néanmoins ce phénomène n'est pas lié à la langue parlée autour de l'enfant ; A.M.Peters signale dans *Strategies in the Acquisition of syntax* (cf. Flechter et MacWhinney 1995), reprenant un de ses articles, (Peters 1987), que l'enfant Seth dont elle étudie le parler reprend en les modifiant les formulations des questions que lui adresse son interlocuteur adulte : il s'agit en particulier des formes en did

you ... (do X) ?, ce qui fait dire à l'enfant didja hear car = I heard a car (24 mois), didja find it = I found it (26 mois 3 jours).

En restant dans un champ intermédiaire entre pathologie de la communication de l'acquisition et de l'acquisition du langage proprement dite, le bégaiement du jeune enfant, j'ai montré dans un article précédent qu'à trois ans et demi, un jeune enfant enregistré en séance de thérapie familiale avec son père et / ou sa mère, donc dans un milieu différent de son milieu habituel mais suffisamment proche pour qu'il s'exprime librement, avec plaisir et créativité, peut maîtriser les formes personnelles du français (M-Ch.Pouder, 1997a)

3

Chez cet enfant, les formes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne du singulier et du pluriel en position sujet et complément sont déjà entièrement conformes au parler des adultes, mis à part un léger zézaïement quand il labialise ; il ne présente quasiment plus d'absence de forme de marqueurs personnels, ce qui était encore le cas sept mois auparavant, au début de sa prise en charge.

1.1.2 Variantes

Dans son ouvrage sur l'acquisition du lexique par l'enfant, B.Clark (The Lexicon in Acquisition, 1995) ne consacre pas de paragraphe particulier à l'utilisation des pronoms chez l'enfant. Pour elle, les mots qu'elle présente comme complexes sont des mots formés de l'union de deux formes simples, tels cornflakes ou birthday. Elle signale que le pronom sujet I est acquis entre deux et trois ans et, citant N.Budwig (1995) que j'aurai l'occasion de citer plus loin, elle évoque le contraste possible entre les variantes I et me chez le jeune enfant, I want a cookie et me throw ball, variantes recouvrant une opposition liée au degré de contrôle de l'action. Elle note également que, dans les premiers développements du parler enfantin, le terme baby est utilisé comme généralisation pour marquer l'auto-référenciation ou ensuite par contraste pour marquer l'appartenance. L'apparition des pronoms vus comme termes déictiques (p.31, op. cité) sujets ou objets est simplement évoquée en parallèle de l'apparition et du développement du lexique consacré à la température, à la couleur, à l'expression des textures de surface ou des dimensions locatives et temporelles. Il n'est pas dit que ces formes pourraient poser problème aux jeunes enfants.

Dans la partie de leur ouvrage, « The Dynamics of Communicative Development » (1992), consacrée au développement de l'enfant « du premier mot au jardin d'enfant », V.W. Lane et D.Molyneaux signalent, comme beaucoup d'autres auteurs, la primauté de l'usage pragmatique et sémantique du langage et évoquent aussi l'opposition d'emploi de me, my, ou du prénom d'une part et de I d'autre part. Ces pronoms apparaissent durant la période qui va des premiers mots isolés à la période des énoncés à deux termes ; les pronoms codent alors les catégories sémantiques d'agent, de patient et d'instrument. Dans les exemples donnés par de Boysson-Bardies dans « Comment la parole vient aux enfants ? », (1996), nous observons des exemples de premières phrases de jeunes francophones de 17 à 22 mois ; nous voyons s'opposer l'usage de moi marquant la possession, l'appartenance, (« chapeau moi, poupée là moi »), et de Je marque d'agent, (« je

vois le chat, Je veux pas »), concurrents d'ailleurs d'une absence de forme, s'il est possible de s'exprimer ainsi (() veux pas, () veux un bonbon).

Le plus souvent, dans les ouvrages généraux portant sur le développement de l'enfant, l'âge moyen des premières apparitions des formes nouvelles est indiqué, sans que l'on sache vraiment avec quoi ces nouvelles formes sont en opposition : présentent-elles des variantes ? Comment se diversifient-elles ? Il n'est pas noté sur les différentes échelles de développement que ces formes posent aux enfants des problèmes particuliers d'apprentissage ; est-ce le fait que les problèmes d'énonciation sont peu pris en compte dans les travaux anglo-saxons, sinon par rapport à la théorie des principes et paramètres (en terme d'ordre des mots et donc en des termes qui ne relèvent pas réellement de l'énonciation). Il y a par contre une survalorisation de ces problèmes dans certaines recherches françaises qui portent sur le mode du dire plus que sur la forme du dit.

1.1.3. Etudes longitudinales

Les études de cas longitudinales montrent pourtant que les premières formes apparaissent dans des contextes affinitaires et que des imprécisions subsistent longtemps au niveau des phénomènes de co-référenciation, d'accord sujet-verbe, d'expression du temps et / ou des modalités comme la négation par exemple.

4

Elles peuvent mettre en évidence également des phénomènes d'approches progressives des formes adultes au travers d'un certain nombre de variantes. Dans l'article déjà cité ci-dessus (1995), A.M.Peters présente un tableau (p.473) du développement phonétique des formes du it en anglais chez un jeune enfant entre l'âge de 1 an 10 mois 16 jours et 2 ans 3 mois 11 jours. Les premières formes sont relativement centralisées ou semi-voyellées ([ə], [j]) puis le nombre des variantes augmente jusqu'à 11 formes différentes (vers 2 ans, 1 mois, 13 jours) avec une prédilection pour des formes en I ou en Et selon l'environnement phonique, la forme It devenant majoritaire avec réduction des variantes à 5 formes à 2 ans 3 mois et 11 jours. Nous retrouvons ce phénomène dans l'acquisition du langage des deux enfants en difficulté que nous observons : un double mouvement d'augmentation puis de réduction des variantes ainsi qu'un relatif conditionnement phonique de ces formes. Le temps mis par les enfants pour parvenir à l'expression de la bonne forme est simplement plus long.

N.Budwig explore justement avec précision l'utilisation des variantes qui apparaissent simultanément dans le discours de l'enfant dans « A Developmental Functional Approach to Child Language » (Erlbaum 1995).

Elle étudie l'apparition et l'utilisation des formes autoréférentielles entre deux et trois ans (prénom, I, me, my, myself, mine, meself) chez des enfants anglophones en crèche. Contrairement aux échelles de développement qui signalent approximativement les âges d'apparition des formes pronominales, elle tente, dans une étude longitudinale (sur quatre mois), en comparant plusieurs situations de communication, de mieux saisir la complexité de l'apparition des diverses formes d'auto-représentation chez ces jeunes enfants. Elle étudie quatre situations : une situation d'arrosage de plantes, une situation semi-dirigée de manipulation de

jouets, un jeu avec des blocs et un hélicoptère jouet, la découverte d'un album de photos contenant des photos récentes des enfants de la crèche.

Son hypothèse, qui semble en partie confirmée par son étude, est que les formes d'auto-référenciation apparaissent chez les enfants les unes à la suite des autres concurremment avec des fonctions différentes ; les fonctions nominales (prénom, baby) ayant davantage une fonction référentielle, les pronominaux étant utilisés dans une situation plus interactive. Les différents pronominaux seraient liés à différentes formes de perception de la relation entre le soi et l'action (my serait plus lié à l'expression du contrôle de l'action, I à l'assertion ou à l'expression des croyances du self).

Elle met en évidence l'importance de différents degrés d'agentivité et de contrôle de l'action par le locuteur ; elle pense que l'enfant organise les formes linguistiques à partir d'un ensemble de notions à fonctions significatives ou pragmatiques différentes et que celles-ci ne sont donc pas distribuées au hasard : « Eve read, my open that, me a good boy, me do not, my teapot ». Elle met en évidence dans son étude l'existence de deux types d'enfants dont le comportement linguistique correspondrait à deux phases d'organisation précoces du langage. Il y aurait réorganisation des systèmes selon un continuum entre la première phase et la deuxième. Les enfants dits « ancrés dans l'ego » (égocentriques) parlent surtout d'eux-mêmes comme participant principal, les enfants « non ancrés dans l'ego » parlent également d'autres participants. Les enfants semblent tout d'abord marqués par des notions sémantiques et pragmatiques, puis leurs capacités et leur lexique se développent ainsi que la conscience qu'ils ont du langage qui leur est adressé. Ils utilisent alors dans leur parler les formes canoniques des pronoms.

L'auteur évoque entre autres les travaux de Karmiloff Smith (1979-1986) qui étudie l'acquisition du langage comme une activité de résolution de problème et distingue, elle, trois phases.

Durant la première phase, l'enfant est guidé par des stimulus externes et généralise des paires relationnelles forme / fonction.

La deuxième phase est caractérisée par l'organisation et la réorganisation progressive des représentations linguistiques comme sous-systèmes : les formes sont multifonctionnelles et une forme peut relever d'usages variés.

Dans la troisième phase, l'attention de l'enfant se porte sur l'input qu'il reçoit ; il utilise des formes explicitement reliées en sous-systèmes. Selon cette étude « l'enfant ancré dans l'ego » serait plutôt en phase deux. L'auteur met en évidence des « espaces pragmatiques » et « sémantiques » qui semblent fonctionner prioritairement par rapport au référentiel pour le jeune enfant.

5

Comme exemples de fonctions pragmatiques, elle cite le fait d'étiqueter des êtres et des choses (nommer), d'asserter, de demander quelque chose (avec en particulier une différence entre demander une permission et demander de l'aide), de contrôler une action ou non. Comme exemple de fonctions sémantiques elle cite le fait d'être acteur, agent, de faire l'expérience d'états, d'être bénéficiaire d'une action, d'agir solitairement ou conjointement avec quelqu'un ...

Elle montre que pour les enfants qui ne maîtrisent pas encore le fonctionnement des formes de la langue adulte, un parallèle relatif s'établit entre les premières formes et des fonctions bien différenciées ; et que plus les formes se diversifient

entre deux et trois ans, plus ces dernières rentrent dans des contextes sémantiquement et pragmatiquement complexes tout en conservant un certain particularisme.

Les travaux de N. Budwig ne portent malheureusement que sur les phénomènes d'auto-référenciation et, comme elle l'indique elle-même dans sa conclusion, les restructurations du système sont également dépendantes des conditions de communication au sens large (pragmatique. discours adressé, tâche communicative) qui varient dans le jeune âge de l'enfant : changement des modes de garde, naissance de puînés, scolarisation précoce, ... etc.

1.1.4. Des cas en question : L... et Noé ...

Luc ..., le jeune enfant dysphasique que nous évoquerons plus loin a, semble-t-il, commencé à parler comme un enfant normal mais son parler s'est peu développé et s'est comme « fossilisé » pendant un long moment. Or, nous savons que lorsqu'il était dans sa deuxième année, un frère cadet est alors né, fortement handicapé ; on peut faire l'hypothèse que ce moment a correspondu à un très fort remaniement des circuits de communications familiaux, à une dépression générale, et en particulier à un changement d'état émotif des parents qui n'ont pas remarqué sur le moment l'arrêt de l'évolution du langage de leur aîné.

Le langage de Luc. nous semble caractérisé par une sorte de figement formel et un développement très lent quasi idiolectal suivant une forme d'économie communicative particulière, qui justement n'est pas seulement liée aux phénomènes d'auto-référenciation mais aux phénomènes d'adresse à l'autre et de référenciation en général. Les critères de l'action isolée ou conjointe avec un autre membre de sa famille ou avec l'adulte thérapeute semblent bien représentés dans les premières étapes de la thérapie de cet enfant.

Il ne faut sans doute pas généraliser trop vite car d'autres paramètres sont également à considérer.

Dans le cadre des deux thérapies d'enfants que nous mettons en relation, nous voyons également que les thérapeutes ne réagissent pas vraiment de la même manière ; la psychologue / orthophoniste s'engage avec l'enfant dysphasique dans un jeu de construction et des jeux de rôles qui l'entraînent sur le terrain qui est celui de l'enfant, celui du on et de l'indéfini, alors que la psychothérapeute s'adresse plutôt à la fillette dont elle a la charge comme à un tu qui interpelle à son tour comme je, sujet d'énoncé et d'énonciation, ce qui est sans doute la conséquence des modes conversationnels établis lors de la première année de prise en charge (non enregistrée). Ces différences dans la prise en charge s'ajoutent également au fait que le garçonnet est le premier d'une fratrie de trois enfants alors que Noé... est la seule enfant d'une famille d'ouvriers.

1.2. Apport de la Pathologie de la communication

Le champ de l'autisme est un autre domaine touché par le problème de l'acquisition des marqueurs personnels : plusieurs faits sont à observer.

A. et F. Brauner, dans leur ouvrage « L'expression psychotique de l'enfant » (1978), remarquent (p. 107), « On sait que Leo Kanner a signalé dès 1943 l'inversion (reversal) des pronoms personnels de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne du

singulier comme étant l'un des symptômes pathognomiques du symptôme autistique. L'enfant se désigne par « tu » mais dit « je » à l'interlocuteur ». Et encore (p. 106) « La prépondérance des pronoms de la troisième personne du

6

singulier est un (autre) exemple. La période pendant laquelle les enfants autistiques se désignent par leur propre prénom dépasse largement en durée celle que connaît l'enfant normal. Elle ne cesserait sans doute pas sans l'intervention pédagogique. Plusieurs enfants ont utilisé respectivement « il » ou « elle » après avoir renoncé au prénom ».

Bien que ce qu'ils énoncent marque une certaine méconnaissance des facteurs de variation chez l'enfant dit normal, D. et F. Brauner poursuivent « ... jamais aucun enfant psychotique n'a créé une confusion entre la 1^{ère} et la 3^{ème} personne, entre « je » et « il » par exemple, en prêtant le « je » ou le « moi » à une personne qui est à l'écart. C'est en sens inverse que la confusion est possible. La mère d'un enfant ne parlait de lui qu'en disant « il » ou « le gosse » et c'est par écholalie que l'enfant répétait « il » et « le gosse », ignorant le « je ». »

Il résulte donc d'un certain nombre d'observations que lorsque les enfants psychotiques parlent, ce qui n'est pas le cas d'un très grand nombre, ils ont de grosses difficultés à manier, entre autres formes, les pronoms personnels, privilégiant pour l'auto-référenciation la troisième personne, voire la seconde (écholalie), utilisant peu ou pas pour eux-même la première personne (discours rapporté).

Nous savons que ces caractéristiques apparaissent fréquemment dans le parler des jeunes enfants de manière transitoire, (écholalie en « tu », équivalent à un commentaire de première personne) mais que, repris par leur entourage, ils ne persistent pas dans ces formes d'expression.

2. PARTICULARISMES D'ACQUISITION DANS LE CADRE DE PRISES EN CHARGE THERAPEUTIQUES

Abordons maintenant le cas de deux enfants dont l'évolution du langage a été observée à partir de l'enregistrement de séances de thérapie menée pour l'une par une psychothérapeute en institution, et pour l'autre par une orthophoniste en cabinet libéral.

Le corpus d'étude est constitué de 34 séances de thérapie, 18 séances en ce qui concerne une fillette atteinte d'un retard de parole et de langage, (entre l'âge de 6 ans 10 mois et de 8 ans 3 mois), 16 séances en ce qui concerne le garçonnet dysphasique (entre l'âge de 5 ans 2 mois et de 7 ans 8 mois). Il permet, dans des conditions de permanence et de récurrence du cadre conversationnel (intéreactants, lieux, temps dans la semaine, objets mis à la disposition des enfants ...) de saisir les modifications, les transformations et révolution du langage de ces enfants qui acquièrent ainsi l'aspect normé de leur langue en temps nettement différé, de 4 à 5 ans, par rapport à ce que l'on sait de l'acquisition du langage par des enfants dits « sans problème particulier ».

Je m'intéresserais donc maintenant essentiellement à l'expression des marqueurs personnels chez ces deux enfants Luc... et Noé...

2.1. Tout d'abord qu'entendre exactement par marqueurs personnels ?

Nous considérons, paradoxalement peut-être, comme marqueurs de personnes soient des formes réalisées (formes verbales isolées « vais », « peux » qui, suivant le contexte et l'intonation, vont prendre une valeur de 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} personne, soient des formes verbales accompagnées d'un pronom [ən], [ɔ̃ twa], soit encore le lien absence de référent explicite / situation.

Ainsi « est krop petite » sera considéré comme une manière de marquer la première personne du singulier ou plutôt de faire référence au locuteur propre, à un moment donné de ses possibilités d'expression. De même « on..., toi » sera considéré comme une forme d'adresse à l'autre et comme une forme de marquage de la deuxième personne en attendant que l'enfant ait généralisé dans son système la forme en « tu ».

Ceci pose selon nous le problème des comptages automatiques dans les gros corpus et nous pensons qu'un comptage fonctionnel qui place le signifié dans la relation / noyau verbal / contexte /

7

marqueur spécialisé / est indispensable pour faire apparaître les places discursives de ces enfants dans le dialogue et donc mesurer ensuite l'apparition des formes, non pas à partir de rien ou du langage adressé mais à partir de proto-significations et de proto-énoncés personnels.

Ces proto-énoncés cadres seront peu à peu remplacés par des formes se rapprochant des formes « canoniques » de l'oral, ou au moins d'un oral soutenu relayé par l'oralisation de l'écrit tel qu'il peut s'exprimer dans des variations régionales, idiolectales et / ou sociales.

Pour certaines formes, nous pouvons reconstruire une sorte de chemin parcouru entre développement d'un énoncé et formes paraphrastiques :

vais écrire ----> moi, vais écrire ----> z'vas écrire ----> j'vas écrire, moi ----> (moi), j'vais écrire ----> j'vais écrire \ je vais écrire

est krop petite ----> l'est krop petite ----> ch'suis trop petite ----> ou moi, l'est trop petite ----> j'suis trop petite

Nous partons du principe que la forme de la personne s'inscrit dans l'apprentissage du français à des niveaux divers, soit dans les exemples suivants :

. « n'aime pas » : par l'énonciation même liée à la situation s'il est évident qu'il s'agit du locuteur, sujet de l'énonciation.

. « est venir ma idée » : dans l'expression du possessif ma lié au verbe venir ; il semble que ce type de phrase pourrait évoluer en « j'ai eu l'idée » ou « c'est mon idée à moi » ou encore « c'est une idée qui m'est venue », suivant la manière dont l'adulte va reprendre le discours de l'enfant ; « ah ! c'est une idée qui t'est venue » ou « ah ! tu as eu une idée ! ».

. « pioche » : dans l'expression impérative liée à l'action conjointe menée avec l'interlocuteur (jouer aux cartes) qui peut vouloir dire, « Je pioche ! » ou « tu pioches ! ».

. [nəpjɔs] ou [ənpjɔs] : par une forme d'expression assertive ou interrogative qui est liée à l'action du locuteur et va évoluer en [zə] ou en [ʒə] forme canonique de « je pioche ».

2.2 Les variations observées chez Luc...

Les variations observées chez Luc... nous semblent liées à plusieurs types de changements.

Changement du mode de prise en charge tout d'abord ; au, début de la rééducation, l'enfant vient accompagné de son père ou de sa mère qui occupent l'espace conversationnel puis commencent à jouer un rôle d'observateur pour finalement s'installer dans la salle d'attente, en dehors du cabinet de l'orthophoniste. Ceci correspond à une légère augmentation des énoncés adressés à son interlocuteur adulte et à une augmentation des énoncés auto-référencés ou indéfinis. Il y a de fortes fluctuations d'une séance à l'autre et les rôles conversationnels ne sont pas toujours clairement définis.

Tableau L1

Chiffres correspondant aux nombres d'énoncés verbaux référenciés à la première, deuxième et troisième personne, à l'indéfini, énoncés sans marque personnelles.

Sé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Tot
Loc	8	16	19	17	21	26	36	15	5	30	30	9	33	19	3	29	298
Int	2	2	10	8	3	15	14	22	13	1	34	7	35	24	0	24	214
3è	3	4	9	11	16	26	14	23	9	12	31	16	51	10	9	89	333
on	6	6	7	20	11	11	15	8	9	4	28	6	19	18	1	21	190
abs	2	4	9	10	10	18	14	24	9	3	12	0	16	4	2	0	137
TOT	21	32	54	61	57	91	83	113	55	25	135	38	154	75	15	163	1172

8

Tableau L2

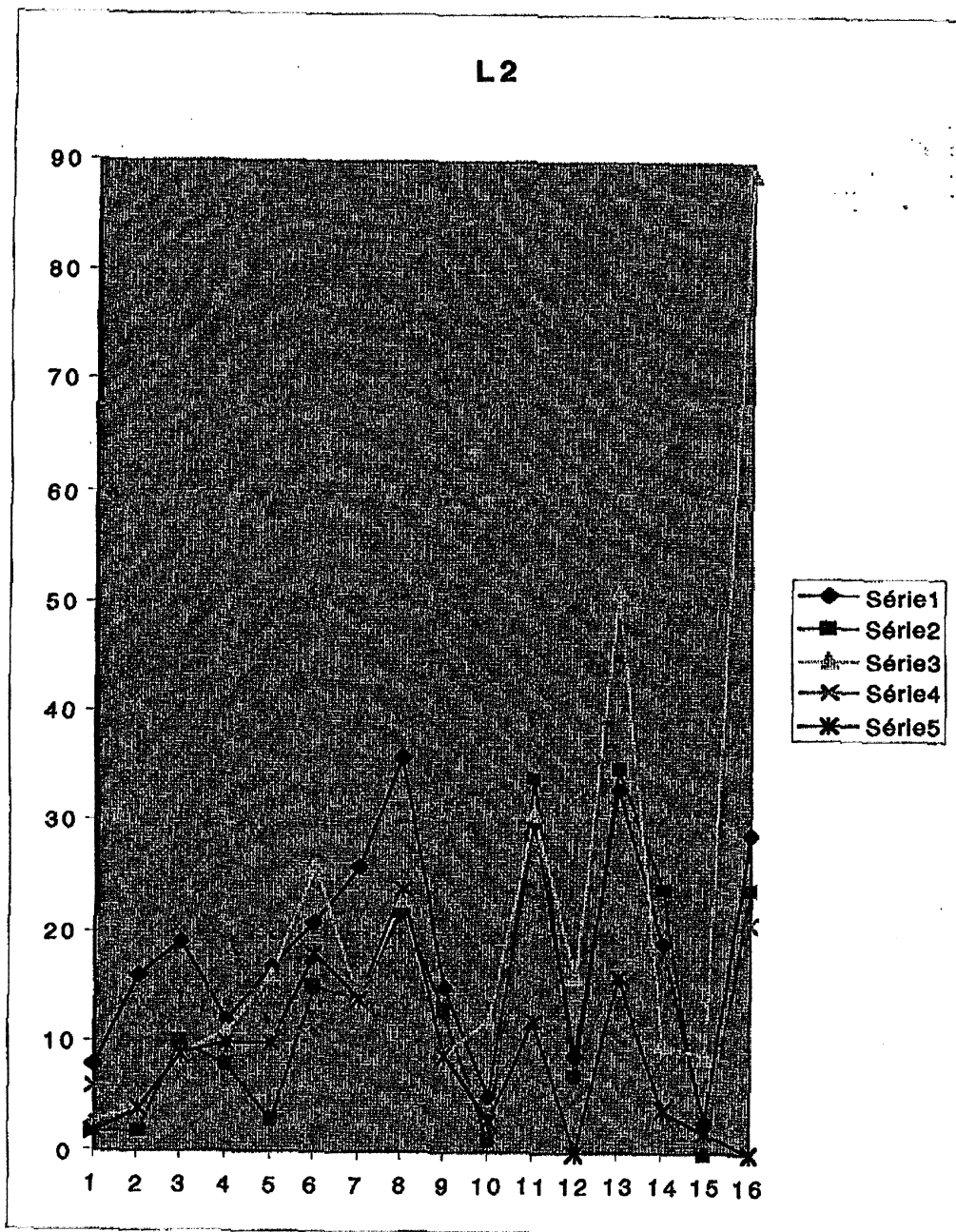


Tableau L2 : série 1 (référence au locuteur propre), série 2 (référence à l'interlocuteur), série 3 (référence à la 3ème personne), série 4 (indéfini), série 5 (absence de forme personnelle)

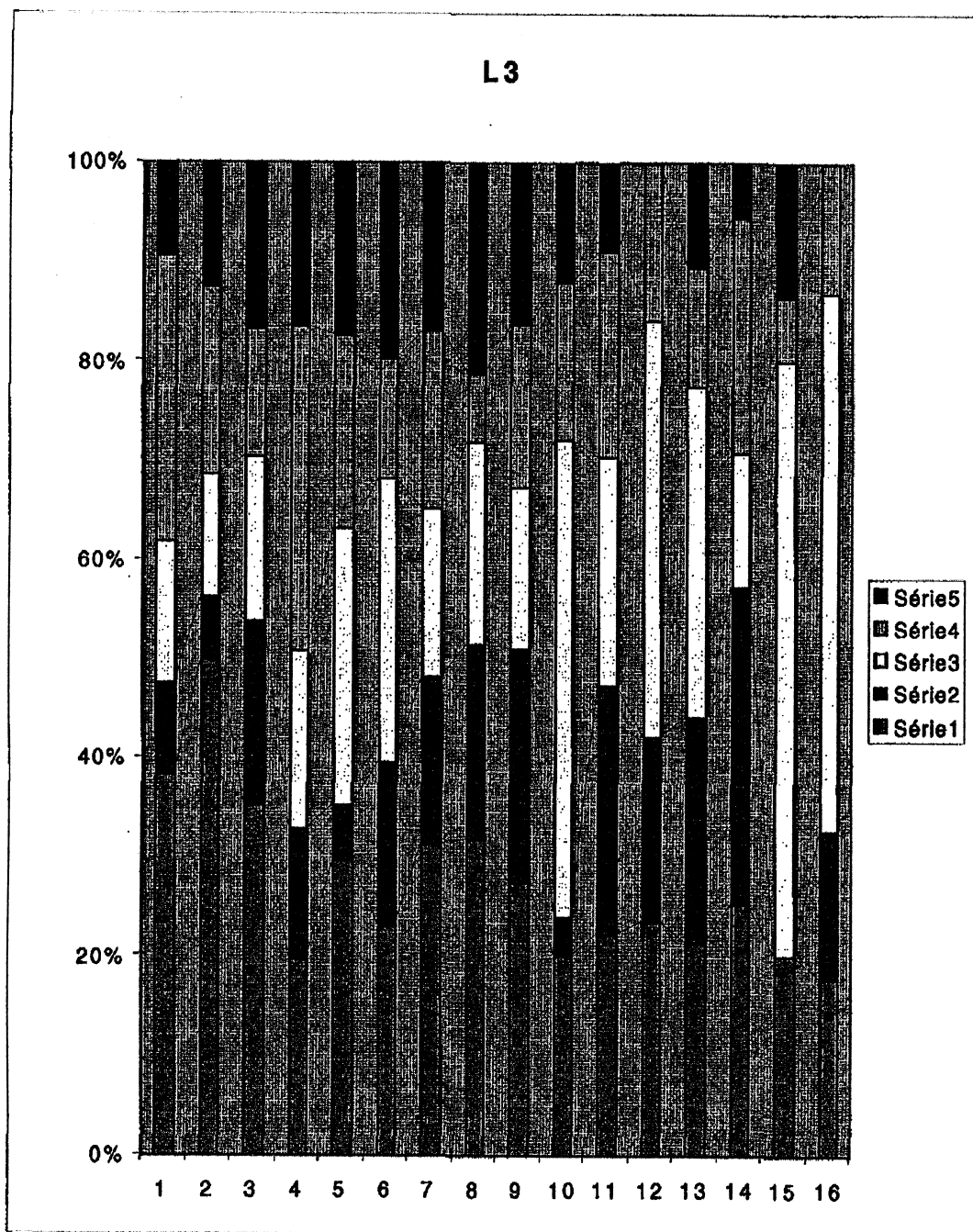


Tableau L3 : série 1 (référence à la 2ème personne), série 2 (référence à l'interlocuteur), série 3 (référence à la 3ème personne), série 4 (indéfini), série 5 (absence de forme personnelle)

Dans les dernières séances enregistrées, nous notons une forte augmentation des formes de troisième personne ; ceci correspond à une modification de l'activité exercée par les interactants, plus centrée sur le jeu de rôle que sur la construction conjointe d'un objet.

En effet, sur le plan pragmatique, les séances enregistrées ont un point commun, elles sont organisées à partir de l'élaboration d'une activité récurrente, étayée sur un déploiement de scénarios de plus en plus complexes linguistiquement (de l'onomatopée au jeu de rôle en passant par le commentaire et le récit) : construction d'un vaisseau spatial avec des éléments poly-briques Legos, déconstructions, combats entre vaisseaux spatiaux, réparations, lien entre le vaisseau et une base terrestre.

Nous avons cessé d'étudier les enregistrements lorsque le vaisseau est devenu base terrestre, voiture, caravane ou maison, car c'était alors un autre scénario qui se redéployait, différemment orienté fantasmatiquement.

Suivant les séances, les moments organisés autour du vaisseau occupent une place importante ou secondaire par rapport à l'unité communicationnelle « séance de rééducation ».

Nous observons également que, pendant longtemps, cet enfant utilise des énoncés verbaux sans marqueur personnel. Ces absences de forme ont tendance à augmenter avec la libération de la fluence de l'enfant, au début assez peu bavard. Leur nombre diminue et disparaît même dans certaines séances (12^{ème}, 16^{ème}), mais nous savons, pour avoir également suivi la suite de la prise en charge, que la place de certains personnels restera vide longtemps encore. Les variantes de formes vont également se mettre en place, « s'étaler » puis diminuer au fur et à mesure que le système terminal se met clairement en place.

Ce qui nous semble le plus particulariser Luc... par rapport à la fillette, c'est :

- la génération d'un système personnel à partir d'une forme de première personne liée à la troisième personne et surtout à l'indéfini, « là, i conkruit / ən tout seul habille / i fait vaisseau / moi i met comme ça / Luc..., i... / lui fait pareil lui/ oh mais i voit pourquoi mon œil ! »,
- une forme de 2^{ème} personne également à forme d'indéfini « on peut aider ? »,
- quelques formes de pronom « objet » en position sujet que nous ne retrouvons pas dans le cas de retard de parole et de langage, « me n'envie pas, mn'espliquer tout à l'heure ».

2.3. Les variations observées chez Noé....

Tableau N1

Chiffres correspondant aux nombres d'énoncés verbaux référenciés à la première, deuxième, troisième personne, à l'indéfini, à des énoncés sans marque.

Sé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Tot
Lo	26	23	44	72	69	43	29	35	29	41	23	31	36	13	28	18	17	20	597
In	5	26	11	36	21	25	8	17	12	17	7	20	19	12	27	14	19	30	326
3è	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
ab	9	10	7	36	12	20	12	17	11	11	5	11	7	3	0	1	1	3	176
To	52	95	81	158	109	111	70	94	65	93	43	79	99	46	76	43	65	71	1450

11

Tableau N2

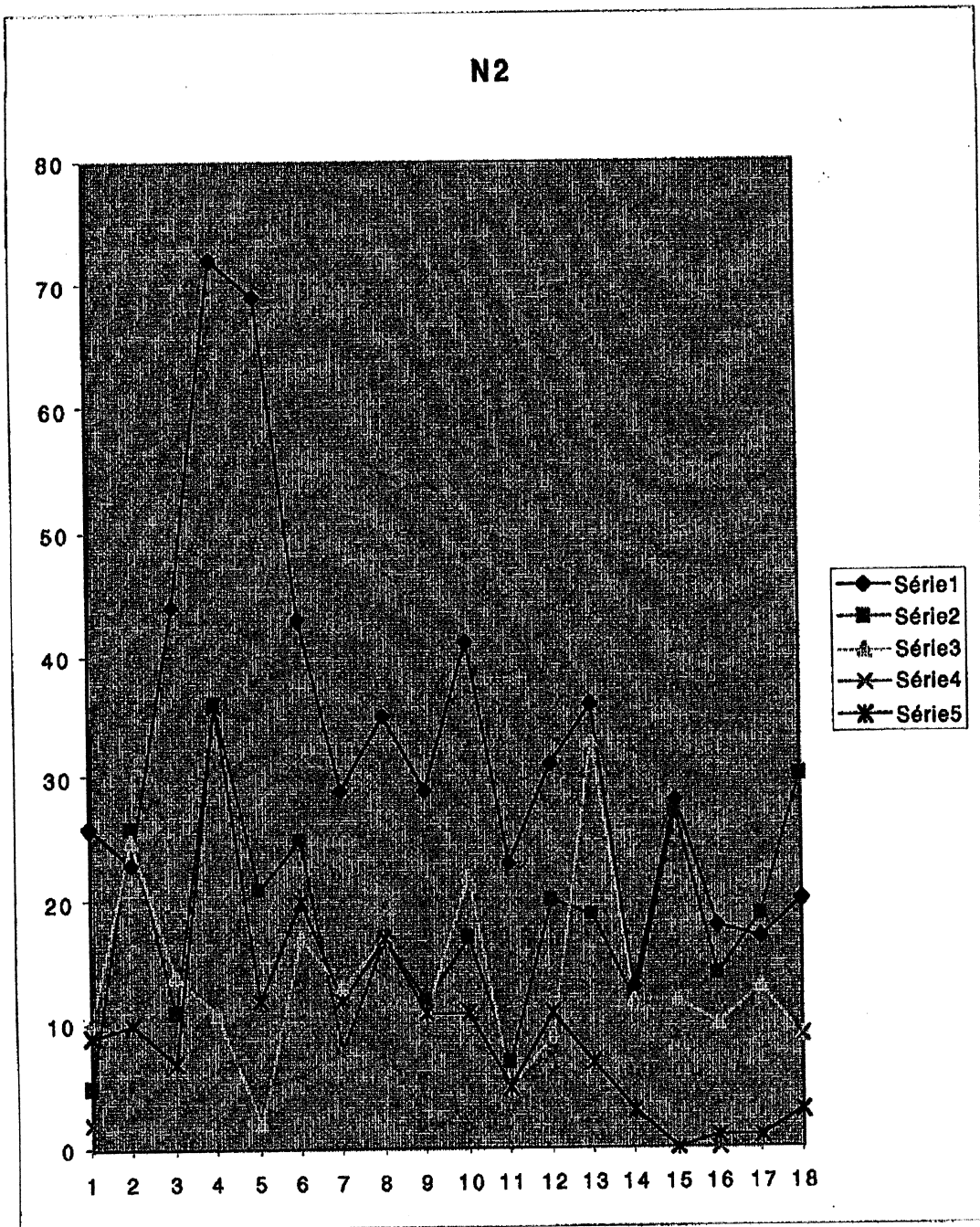


Tableau N2 : série 1 (référence au locuteur propre), série 2 (référence à l'interlocuteur), série 3 (référence à la 3ème personne), série 4 (indéfini), série 5 (absence de forme personnelle)

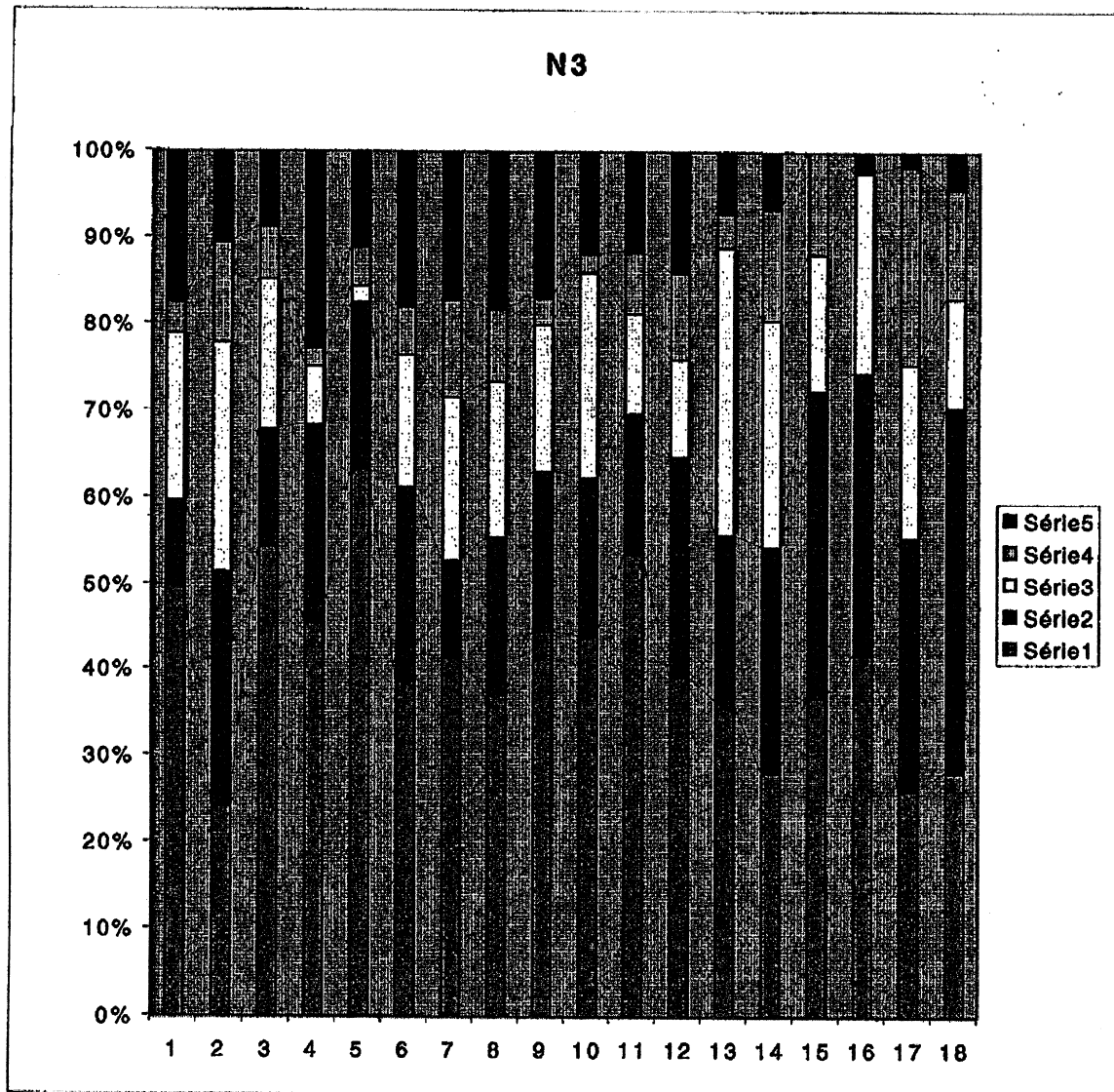


Tableau N3 : série 1 (référence à la 1ère personne), série 2 (référence à l'interlocuteur), série 3 (référence à la 3ème personne), série 4 (référence à l'indéfini), série 5 (absence de forme personnelle)

La relation interlocutive enfant - thérapeute est plus régulièrement stable au sein des séances enregistrées avec Noé... ; l'auto-référence chez l'enfant est toujours assez importante même si un mouvement général se dessine avec le temps d'ouverture vers l'interlocuteur, surtout dans les dernières séances où se développe un jeu de rôle : l'enfant demande à l'adulte de jouer le rôle d'une mauvaise élève qui doit faire des fautes d'orthographe aux exercices et aux dictées qu'elle lui fait faire.

Les formes indéfinies sont peu nombreuses au début des enregistrements et augmentent vers la fin de la prise en charge pour rendre compte de l'action conjointe (je + tu) ou (je + il ou elle ou eux) ou d'énoncés génériques. Les formes de troisième personne passent surtout de référents inertes présents (images sur cartons, cartes, dessins, puzzles) à des référents animés et extra-situationnels (familiers, camarades).

Les absences de marque augmentent d'abord et diminuent très régulièrement jusqu'à pratiquement disparaître. Il est à noter qu'une faible « rechute » se dessine dans les dernières séances, avant les grandes vacances et au moment où la fillette apprend qu'elle doit redoubler sa classe.

Les variantes d'expression sont également très nombreuses et se réduisent au fur et à mesure où le système des personnels se met en place. Noé... utilise tout d'abord pour désigner son interlocutrice le vouvoiement ; elle passera peu à peu au tutoiement.

Pour se désigner Noé... n'utilise tout d'abord aucun marqueur ou une forme zéayée ou centralisée du ə (ə veux, zə veux, jə veux), c'est-à-dire tout de suite un grand nombre de formes en concurrence. C'est ce zéaiement et la difficulté de Noé... pour n'utiliser que quelques variantes qui semblent particulariser cette fillette.

Par delà leurs particularismes, nous voyons donc que ces deux enfants mettent un très long temps à acquérir les formes usuelles du système des pronoms personnels sujets du français.

Nous évoquerons donc maintenant les différentes variantes observées sans plus nous occuper de la différence entre les formes symptomales des enfants. Nous mettons ainsi l'accent, non plus sur les différences entre les parlars de ces enfants, mais sur les ressemblances.

3. LES VARIANTES

Nous observons ainsi un très grand nombre de variantes d'expression des différentes personnes.

3.1. Exemples d'expressions de la première personne (locuteur propre)

dont l'expression est rendue particulièrement difficile par le trouble d'articulation qui touche souvent l'expression des consonnes continues :

- absence de marque personnelle, marquage par la situation ou par une désinence ou une racine verbale appropriée (ou non !) : « () vais faire, () rappelle plus, () mett' , () les mets là, () pas fait attention »,
- marquage par un pronom, le plus souvent sujet, parfois complément : « vais faire moi, me n'envie pas, moi va ensemb(l)e ... »,
- marquage par des formes en ə , ən (+ moi éventuellement) : « ə va le voir, ə peux , ən avais la fièv' »,
- marquage par des formes en l, n (plus fréquentes) p, t (plus rares, il s'agit plus d'une coloration occlusive qu'une véritable occlusion), en fonction du trouble d'articulation présenté par l'enfant : « moi, l'en a une ; tə veux l'numéro un en rouze »,
- marquage par des formes en continues ou semi-voyelle : « s', sə, ch', z', ze, y', yə, sə veux, yə voudrais, z'ai pas l'air d'essayer, y'écris là »,
- marquage par des formes en i : moi i ou i ; lui i ; prénom de l'enfant + i,

14

- marquage par des formes en on : moi, on ; nous, on ; cette dernière forme peut en fait être considérée comme une forme satisfaisante du pronom on et fait frontière entre l'expression de la première personne seule et son inclusion dans un collectif plus ou moins défini.

Nous relevons ainsi 25 possibilités d'expression de la première personne chez ces enfants. Ces formes rentrent en compétition avec l'expression de la négation, des personnels compléments et de la modélisation verbale en général (expression de l'aspect, de la volition, du potentiel ...).

3.2.1. Exemples d'expression de deuxième personne (interlocuteur)

Dans ce genre d'entretien les formes d'adresse à l'interlocuteur(riche) se présentent également sous un grand nombre de variantes de formes.

- des formes phatiques, en affinité avec l'injonction et une intonation exclamative ou interro-exclamative :
Les plus fréquentes appartiennent à une catégorie sémantique qui fait intervenir la vision (liée à l'action conjointe) : « regarde / t'as regardé!? , tu vois ! , t'as vu !? , tu vois pas !? , voyez ! , viens voir ! », formes d'impératifs ou de présent indicatif de la langue utilisées un peu l'une pour l'autre.
On observe également : « attends ! , attendez ! , tiens! (et ses variantes : tens , kens , kiens), tu sais ! allez ! dis donc ! ».
- des formes d'ordre et d'injonction moins stéréotypées et liées non plus à une attitude générale, mais à des actions précises : « pioche !, arrête !, copie !, viens !, bougez pas ! », formes impératives qui côtoient : « tu pioches !, tu copies ça !, tu bouges pas !, tu viens !? », qui semblent assumer la même fonction.
- des formes nettement interrogatives : « t'as pas l'heure ?, vous l'avez ?, tu vois pas ? »,

- des formes assertives, absentes au début des prises en charges, liées à la relation de familiarité qui s'instaure entre l'enfant et l'adulte : « tu peux regarder là (mêlée d'injonction), tu l'as pas bien écrit, pantalon (commentaire lié à un reproche) »,
- une absence de forme pronominale : « là fais quoi ? » (c'est l'intonation et la situation qui indiquent qu'il s'agit d'une question posée à l'autre) : « qu'est-ce que tu fais, toi ? », et non pas « qu'est ce que je fais là moi ? » .

3.2.2. Plurivocité des formes ou généralisation de l'homonymie ?

Une même forme *i* ou *on* (ou une « même absence de forme ») peut être utilisée avec des fonctions interlocutives différentes et renvoyer soit au locuteur propre, à l'interlocuteur ou au non-locuteur (deixis extra- ou intra-linguistique).

mett'ici = « je mets ici » ou « je vais mettre » ; « mets ici, toi cette pièce » ; « il faut mettre ici ».

Il y a affinité avec l'expression de l'aspect, de l'ordre, du potentiel
dire c'est à quelle heure on vient ? = « tu me dis à quelle heure on vient ».

Les formes de troisième personne sont les plus polyvalentes: *i* et *on*

I = je, *i* bouze pas = « moi, je bouge pas »,
I = tu, *i* corrige pas ! = « toi, tu corriges pas »,
I = je ou il, *i* konkruit = « je construis » ou « il » (le vaisseau) « se construit »
; il n'est pas toujours possible de désambiguïser les formes trop lourdes de sens multiples.
I = elle, *i* mange Hélène, pareil nous = « elle mange comme nous, Hélène »,
I = il, *i* m'attend hein ? (le monsieur du taxi) .

15

I = ils ou elles, *i* vendaient des paniers (les Manouches), *i* z'ont pas la tremblotte (mes mains),
on = très nettement je, *on* l'metl' là =, « je le mets là »
on = très nettement inclusif, « *on* va à la neige » (moi et ma famille),
on = très nettement tu, « *on* peut tenir ? » (adressé à la seule personne présente dans la pièce)
on = général, « *on* pleure » (quand on est bébé, on pleure et c'est pas amusant d'être un bébé) .

3.3. Formes polyvalentes

Il est clair que ces enfants ont du mal à extraire les formes pronominales personnelles sujet d'autres formes, peut-être en fonction du manque de qualité du discours qui leur a été adressé ou de leurs difficultés à discriminer des éléments phoniquement et sémantiquement pertinents ; leurs capacités pragmatiques et sémantiques excédant leurs capacités morpho-syntaxiques, ce que l'on observe également chez les enfants plus jeunes.

Nous appelons formes polyvalentes des formes qui, chez ces enfants, paraissent pouvoir évoluer vers un signifiant ou un autre. C'est leur « évolution » dans des contextes proches qui nous montre leur destin complexe.

Les formes en [la], [na], sont des formes qui peuvent être interprétées comme des formes d'actualisation ou des formes du verbe avoir (forme affirmative avec complément pronominal ou forme négative) : l'en a = « y'en a » , « il » ou « elle en a » ou même « moi, j'en ai » ou « moi, j'en ai ».

Les formes en [lə] expriment à la fois la première personne et le pronom personnel complément : le trouve pas fui-là ! = « je trouve pas çui-là » ou « je le trouve pas çui-là » .

Les formes [sə] ou [se] se transforment en énoncés à actualisateur (c'est) ou encore en modalisation (sais) ou en sur-généralisation de l'auxiliation en avoir plus simple que l'auxiliation en être (j'ai tombé apparaît avant je suis tombé).

[s] tombé = « s'est tombé », « s'ai tombé » , « c'est tombé » , « sais tombé » , « j'ai tombé ».

Ceci pose naturellement le problème de la transcription univoque des corpus ; si, le plus souvent l'interaction désambiguïse la forme, il subsiste bien des exemples où la communication s'avère efficace bien que les formes ne soient pas vraiment reconnues. Seule une transcription phonétique permet de rendre compte de ces phénomènes.

Le trouble d'articulation qui, chez Noè..., favorise articulatoirement la zone dentale accentue cette tendance à l'homonymie de formes référentiellement et sémantiquement fort distantes qui méritent d'être mieux étudiées.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Nous voyons que l'acquisition des marqueurs personnels observée au sein d'interactions adulte / enfants (en famille ou dans des séances de thérapie) est dépendante entre autres de la relation interlocutive qui s'établit, de la centration référentielle des diverses situations de communication et de l'évolution subséquente de l'ensemble du système lexical et syntaxique de l'enfant. Elle se fait lentement et passe par l'utilisation transitoire d'un grand nombre de variantes qui forment entre elles un système mobile à soutènement pragmatique et morpho-phonologique.

Les particularismes mis en évidence dans le cas de deux enfants en difficulté ne sont peut-être qu'assez peu différents de particularismes que développent des enfants beaucoup plus jeunes d'une manière fugitive qui n'a pas encore été étudiée de manière assez précise à ce jour. Nous pensons qu'il est nécessaire d'étudier de très près ces mouvements d'amplification et de réduction des variantes qui suivent la « compréhension » progressive du système linguistique par

16

l'enfant ; ceci dans le but d'arriver à une meilleure compréhension du phénomène en termes phonologique, morphologique, sémantique et pragmatique.

Il y a vraisemblablement des moments où une catégorie d'organisation est plus influente qu'une autre (perception du message adressé, compréhension pratique de la situation, morphophonologie de formes concurrentes) pour concourir à la constitution du groupe verbal étendu.

Une meilleure connaissance de ces phénomènes nous permettrait d'aborder l'acquisition et la pathologie de l'acquisition du français sous un angle plus aigu.

BIBLIOGRAPHIE

Revue :

Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage chez l'enfant, CALap n°5, (1989). Analyse du dialogue et pathologie, URA 1031 du CNRS, Université de Paris V.

CALap n°6, (1989). Continuité et diversité dans des dialogues d'enfants, URA 1031 du CNRS, Université de Paris V.

Confrontations orthophoniques n°1, (1997). Données actuelles sur les troubles sévères du langage, évaluations et pratiques orthophoniques, coord. par Shirley Vinter, Université de Franche-Comté. Besançon, Avril.

Revue Française de Linguistique Appliquée, (1996). Corpus : de leur constitution à leur exploitation, Vol. I-2, décembre, eds. 'De Werelt', Amsterdam.

Ouvrages :

Brauner, A. et F., (1978). L'expression psychotique chez l'enfant, PUF, Paris.

Budwig N., (1995). A Developmental-functionalist Approach to Child Language, Lawrence Erlbaum.

Clark. E.V., The Acquisition of Romance, with Special Reference to French, in Slobin D.I. (1985). The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Clark E.V., (1995). The lexicon in acquisition, Cambridge University Press.

Cosnier J., Grosjean M., Lacoste M., (ss la direction de), (1993). Soins et communication : approches interactionnistes des relations de soins, Presses Universitaires de Lyon, coll. Ethologie et Psychologie des communications.

De Boysson Bardies B., (1996). Comment le langage vient aux enfants ?, Eds Odile Jacob. Fletcher P. and MacWhinney B., (ed. by), (1995). The Handbook of Child Language, Blackwell reference, en particulier :

Peters A.M., Strategies in Acquisition of Syntax,

Miller J.F. and Klee Th., Computational Approaches to the analysis of language Impairment,

Craig B.K., Pragmatic Impairment,

Fletcher P. and Ingham R., Grammatical Impairment,

Leonard L.B., Phonological Impairment,

François F., François D., Sabeau-Jouannet B., (1977). La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, coll. Langues et Langage, Larousse Université, Paris.

Lane V.W., Molyneaux D., (1992). The Dynamics of Communicative Development, Englewood Cliffs, New Jersey.

Morel M.A. et Danon-Boileau L., (ss la direction de), (1992). la deixis, colloque en Sorbonne, 8-9 juin 1990, PUF, Linguistique Nouvelle, Paris.

Articles :

Gutierrez-Clellen V.F., (1996). Perspectives sociolinguistique d'évaluation du Langage, in Glossa n°50.

Crystal D., Thérapies du langage, les fondements linguistiques, in L'orthophonie ici, ailleurs, autrement, approches cognitivistes et pragmatiques, éd. ortho-éditions, 1988.

17

François F., Actes de langage et dialogue chez l'enfant, in L'orthophonie ici, ailleurs, autrement, approches cognitivistes et pragmatiques, éd. ortho-éditions, 1988.

Pouder M-Ch., (1997a). grammaire de l'enfant, pour une grammaire de la variation et des interactions ?, in Rééducation Orthophonique, vol.35, mars, n° 189.

Pouder M-Ch. (1997b). Aspects pragmatiques de la modification des rôles discursifs dans une psychothérapie d'enfant (retard de parole), in Rééducation orthophonique, vol.35, sept-oct., n°191.

Wallack O.P. et Butler K.O., (1996). Les troubles de l'acquisition du langage : au cœur du débat, in Glossa n°50.

Extraits de corpus I : Luc ...

Le corpus est présenté selon une orthographe relativement traditionnelle, les formes entre parenthèses sont rajoutées pour la compréhension.

Dysphasie :

n°4, 28-02-84 : récits

Thérapeute

Enfant

... on nous co ça (geste) petits l'enfants, n'a quelqu'un, un n'aut' l'enfant ! (récit d'un week-end durant la séance)

... on ferme tout seul la porte une minute ... prr ... on, on décolle un petit peu et faire assension pou(r)quol ça démolir. Les e(s)eajers i démolit et c'est réparé tout seul ! (Récit accompagnant une manipulation d'un vaisseau spatial en Legos) .

n°5, 21-03-84 :

Thérapeute

Enfant

Y'a un réveil sur l'étagère qui est au-dessus de ton lit ? (évocation de la chambre de l'enfant)

Oui, c'est papa faire la étazère

Ah, papa a fait ?

C'est ..., c'est moi a (d)mandé et c'est

C'est toi qu'a d'mandé ?

..... alors là. C'est un vaisseau, tu nous a dit hein ? (jeu avec les Legos)

Ah ! I peut décoller ! Oui bien sûr !

n°6, 23-05-84 :

Thérapeute

I s'lève plus ! Alors i va pas bien !

Ah ! I s'est levé quand même, Jean-M... pour venir à l'anniversaire à B... ?

fait étazère.

Oui.

Oui, comment ça décolle ? Veux voir comment ça décolle ?

Enfant

(à propos d'un oncle déprimé) i lève plus !

Et, ..., et des fois, n'anniversaire à Bertrand, eux venir, Jean-M ... est levé.

Oui .

.... T'as vu mon vaisseau, il est très dur ! Oh, s'ai fait comme ça une aut'fois, si me n'a ranzé un petit peu le vaisseau.

n°8, 02-06-84 :

Thérapeute

18

Quel âge elle a ?

Elle est dev'nue très grande ouais, et bientôt elle va parler aussi ?

..... oui mais c'est toi qui va pouvoir lui apprendre à parler à Hélène !

Pourquoi?

En même temps parler à Hélène ?

Enfant

(Tout en jouant Luc... évoque sa vie familiale) Le zour les frites auzourd'hui ! Tout le monde i aime. Euh, Hélène (aus)si hein ? I man(ge) les frites main(te)nant, i mange pa(r)eil nous Hélène, malnt'nant ...

..... elle est (g)rande maint'nant

Si, parle pas enco(re).

Mais non, peux pas ! A kravaille pas !

Pouquoi peux pas faire mon travail !..... C'est pas (é)vldent, euh, faire le travail ensemb(l)e parler à Hélène.

Ouais, a (r)ien faire, peux pas euh ...,

quand ..., quand fais pas kravail on peut parler hein ?

n°9, 09-06-84 :

Thérapeute

Enfant

(Toujours à propos du vaisseau spatial en Legos, il est question d'avions qui n'ont pas de moteur, les planeurs), des fois en a des ..., une, une aut' fois, sais pas, euh, en a, n'a, n'a des n'avions ont des moteurs, i, i prend un n'avion, il attasse et puis après i sort, hoonn ! puis après i lâsse et c'est pas moteur, pourtant n'a pas moteur !

Oui, ça s'appelle un planeur ! C'est ça ?

n°12, 17-12-97 :

Thérapeute

(Durant une délicate activité de construction du vaisseau spatial en Legos) bon, on essaie de mettre l'autre pasque on va avoir du mal encore !

Enfant

On va arriver ..., ou ..., (at)tends (en)core ça bouze, on peut tenir ? (avec le sens de tu peux tenir ?)

Tu veux que j'tienne le petit bâton blanc là ?

On fait pousser là aussi !

..... (Luc... se laisse aller à des confidences concernant ses disputes avec son jeune frère handicapé)

I court des fois, ouais, et, et, et des fois, moi, [] sais pas, n'embête pas et i mord quand même ... ; quand sais pas, sais pas fal(re) quoi, euh, i, i mord co ça ..., i bouze plus moi, après i mord ..., des fois i mord, alors, si mord moi, lui embête pareil lui ! ça recommence ! ..., lui quand passe un coin, i va l'autre, si on va à la cuisine, i passe l'aut' porte (rire violent) et après mol i repasse par là, lo, lui, i repasse par là !

Extraits de corpus II : Noé ...

Retard sévère de Langage.

n°1, 17-01-78 :

Thérapeute

enfant

L'écrire en haut Monique (Noé... veut écrire avec une craie sur un tableau disposé dans le bureau)

Hein ?

L'écrire en haut !

Tu vas l'écrire en haut du tableau Monique ?

(bruits) C'est un, c'est une verte, non, c'est une bleue.

19

C'est une bleue, oui !

Ah ! ça y est, s'é trouvé !

T'as trouvé ! Ah oui !

é krop petit aussi,, [] , y'a p(l)us d'puz' ? (l)des puz' !

n°2, 24-01-78

Thérapeute

Enfant

(Activité de construction de puzzle) I faut p(l)us l'zaun'

Mh ! Mh !

Egarde ça alors, ça ...

Ah non !

C'est compliqué, kè.

C'est une figure, oui !

Là, main(t)nant, ça va, ça !

Ah oui !

[] (se veux, cheveux ?)

Les sebeux, se veux, qu'est ce que tu veux ? Hein ? Tu dis se - veux ?

[]

Ça veut dire que tu veux quelque chose ?

Non, se veux rien, dire seveu !

Cheveux, ..., des cheveux, mh !

... les (ch)seveux.

Ah oui, tiens !

n°9, 25-04-78 :

Thérapeute

....., c'est la règle du jeu ; c'est d'l'aïl.

Moi !

Mh ! Mh ! Peut-être !

Du houx, du houx, du houx, du houx,
c'est moi !

Tu es pas gentille avec moi, tu gagnes
une carte et tu m'la lances ; i faut
qu 'j'aïlle la chercher j'sais pas où là !

Oui, moi!

Oui !

Elle gagne celle-là, oui ; mh ! Mais tu
gagnes bien aussi, je vois l'artichaut.

Pois...banane ! C'est bizarre !

Ça m'étonnerait !

Oh oui !

Non, j'te dis pas !

20

(rire) Tu l'avais pas ! Ah, des châtaignes
!

n°15, 04-06-79 :

Thérapeute

Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? Tu
m'diras ?

Enfant

(A la fin d'un jeu de Loto) non, faut l'dire
!

Pomme de pin !

Ah ! Elle m'énerve, elle m'attaque ; l'ai,
travaille trop mol ; peut-êt' moi, i va
gagner !

Mo-oi !

[] lance !

Youp ! Salade, laitue plutôt !

Banane !

Ben dis don(c) elle gagne celle-là !

Pois, pois-banane ! (rire)

ze l'ai pas en tous cas, ze l'al pas !

Fais voir !

[] d'en l'a combien ?(t'en as)

Ze l'ai pas ! (c)t'était dans la première.

Sûr'ment toi !

Enfant

L'enfant joue le rôle d'une maîtresse
d'école et l'adulte celui d'une mauvaise
élève qui fait des fautes d'orthographe à
sa dictée)

Qu'est-ce que tu feras, des fautes ou des
pas fautes à la di'tée ?

Hein ?
..... Je f'rai c'que tu m'diras ; j'peux pas savoir comment tu veux que j'sois !

Oui, qu'est ce que tu préfères ?

Que je sois une mauvaise élève ! Bon, pourquoi ?

Tu préfères quand j'ais des fautes ?

Toi tu fais des fautes ?

Tu préfères que j'sois comme toi ?

Hein ?

n°16, juin 1979 :

Thérapeute

Ah bon !

Qui dit qu'tu t'tiens mal ?

Ah voilà !

Ah !

Et ben ! Comment elles sont ? J'vois pas !

Elles sont un peu noires. Qu'est-ce qu'elle a dit maman ?

Et ben, euh, devine ! Des fautes ou pas fautes ?

Une ..., une bonne élève ou pas une bonne ! Mauvaise, ..., une bonne ?

Ben une mauvaise !

Pasque comme ça moi, j'préfère avec des fautes moi.

Mouais, pasque moi, j'fais des fautes moi !

Ouais !

Ouais ! Marque dictée avec d majuscule !

Marque dictée !

Enfant

(Evocation d'une chute) Z'me tiens mal !

Ouais, z'me tiens mal.

Moi ! ..., pasque, euh ..., y'avais mis mes sabots dans mes pieds aussi !

Z'voulais, euh, tourner, ah ben dis-don(c), pa(r) terre, et moi pa(r) terre !

Eh ! Regardez mes (ch)sausettes maint'nant, quand elles sont ...

(rire) Elles sont pas bien !