



HAL
open science

Le regard de la linguistique sur la pathologie du langage après lésion cérébrale, verbal et non-verbal chez un enfant I.M.C.

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. Le regard de la linguistique sur la pathologie du langage après lésion cérébrale, verbal et non-verbal chez un enfant I.M.C.. Les Sciences humaines et la rééducation fonctionnelle, Journée de l'Association Nationale des Médecins spécialistes en Rééducation, Institution des Invalides, 75007, Paris., Jan 1986, Paris 7ème, France. hal-00373479

HAL Id: hal-00373479

<https://hal.science/hal-00373479>

Submitted on 16 Apr 2009

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.

Journée de l'Association Nationale des Médecins Spécialistes en Rééducation,
Les Sciences Humaines et la Rééducation Fonctionnelle,
Institution des Invalides,
24 janvier 1986

Verbal et non-verbal chez un enfant I.M.C.

Marie-Christine Pouder
CNRS – Université de Paris V

Lors des premiers développements de la linguistique, les linguistes ont surtout tenté d'isoler, au-delà des phénomènes de variation des paroles individuelles, les caractéristiques structurales des langues. Ils ont montré le caractère universel de la double articulation du langage ; dans toute langue, plusieurs dizaines de milliers de monèmes ou unités signifiantes minimales sont formées à partir d'un très petit nombre (une douzaine à quarante en moyenne) d'unités sonores distinctives et non significatives, les phonèmes.

L'extension de la phonologie (étude des phonèmes) a eu des impacts directs sur l'apprentissage des langues premières ou secondes (confection de manuels de lecture, exercices structuraux, ...) et sur la pathologie du langage, principalement dans le domaine de l'aphasiologie (étude de l'aphasie, meilleure connaissance des faits de désintégration phonétique...).

Pourtant la force et l'élégance du modèle phonologique ont pu occulter une part non négligeable des faits. Je prendrai pour exemple l'opposition tranchée entre développement non-linguistique et développement linguistique de l'enfant chez le linguiste Roman Jakobson et son insistance abusive sur le caractère universel de l'ordre d'acquisition des phonèmes.

Des études plus récentes portant sur des bébés de langues maternelles très différentes (chinois, arabe, français, ...) et sur une analyse plus fine des phénomènes considérés alors comme non-pertinents ont pu montrer que dès 4 à 5 semaines de vie de l'enfant, le babil de celui-ci était profondément marqué par les structures rythmiques, accentuelles et intonatives de la langue du milieu.

L'étude du lexique et de la morphologie (procédés de formation du vocabulaire ; variantes formelles des unités signifiantes ...) ainsi que l'étude des combinaisons de monèmes (syntaxe, analyse du discours...) ont profondément séparé les linguistes en courants divers et contradictoires.

Néanmoins, que les solutions apportées aient été d'avantage théoriques (linguistique générative américaine) ou empirique / descriptives (structuralisme européen), la difficulté pour tous a été la même : comment faire se rejoindre l'étude de ces différents niveaux ? Comment les hiérarchiser ? Devait-on leur faire subir des traitements successifs ou simultanés ?etc.

Sans méconnaître la nécessité de travailler selon cette première voie, d'autres linguistes ont introduit une perspective énonciative dans leur interrogation ; sous les variétés des actes locutoires et pragmatiques, des invariants apparaissent également :

- le dialogue est posé comme le cadre au sein duquel étudier ces actes de discours ; les énoncés des locuteurs sont sources de références mais sont également des moyens d'agir sur autrui ; le monologue n'est qu'une variante du dialogue.
- les énoncés sont diversement centrés :

- . soit sur la gestion de la communication et la relation à l'interlocuteur (« ne vous mettez pas en colère », ... « je suis calme... »),
- . soit sur des objets de discours, linguistique (références, citations, discours rapporté) ou non-linguistique (affects, paysages). Les modalités de la référence seront différentes selon que l'énoncé renvoie à un objet présent ou absent, réel ou fictif...

Ceci redonne une importance considérable aux conditions effectives de communication et l'opposition entre émetteur et récepteur apparaît enfin comme fictive. L'émetteur est toujours déjà récepteur de messages auxquels il se réfère, qu'il glose, fait varier et vis-à-vis desquels il prend diversement position.

La réception préexiste à l'émission, l'enfant naît enveloppé par le langage.

L'émetteur est constamment son propre récepteur et l'existence dans le parler oral de ce que l'on nomme « briseurs de chaîne » (« mettons, on pourrait dire... ») montre que le plus souvent il ne préexiste pas un message bien formé à sa réalisation mais que le procès linguistique génère au fur et à mesure son produit.

L'émetteur est également constamment le récepteur de son interlocuteur ; la mimique de celui-ci, ses hochements de tête, ses regards sont des indicateurs constants dont il tient compte dans la poursuite de son discours. Ainsi, l'enfant aveugle, privé de ce feed-back constant a-t-il tendance à construire en plus grand nombre des phrases achevées complètes ; les voyants peuvent, eux, à tout moment suspendre leur énonciation après s'être assuré de la compréhension de leurs auditeurs.

L'entendant s'adressant à un sourd aura tendance à accentuer ses mimiques afin de rendre plus visibles des informations habituellement portées par l'intonation : surprise, interrogation, injonction, ...etc. Il ne fera en cela qu'accentuer un caractère général de l'énonciation qui est de mettre en œuvre l'ensemble des canaux sensoriels.

Si cela complexifie l'étude de la communication pour les linguistes, cela donne néanmoins aux locuteurs la possibilité de procéder à des transferts ou à des ajustements de canaux en fonction d'éléments constitutionnels ou contextuels (lésions entraînant une impossibilité de parler par exemple).

Le locuteur est donc un corps parlant émetteur / récepteur, pris dans les filets de ses rapports intersubjectifs et sociaux avec ses contemporains et els objets du monde, agent et agi par rapport à la langue ; l'atteinte de ses capacités sensorielles l'entrave gravement.

Si l'on parle toujours des sourds et des aveugles, il n'est guère fait référence en linguistique aux troubles moteurs et à leur incidence sur le langage ; et pourtant !

C'est le dialogue tonique et corporel qui est premier entre la mère et l'enfant même s'il est constamment doublé par une très riche verbalisation de l'adulte et très tôt chez l'enfant par ce que l'on va nommer des « marqueurs phonologiques différenciés » (animé / inanimé, proche / lointain). La mère prend prétexte des réactions végétatives et motrices de l'enfant pour les interpréter et pour leur donner sens dans une perspective interactive et sociale.

Ex : si l'enfant détourne la tête vers un objet, elle postule l'intérêt de celui-là pour celui-ci, elle rend le geste intentionnel, commente cet intérêt, au besoin va chercher l'objet, le dénomme en répétant souvent les mêmes mots sous des schémas intonatifs différents, détaille des caractères de l'objet, soutient l'attention de l'enfant par la sienne propre. On redécouvre que le plus souvent, les parents sont de bons éducateurs de leurs enfants.

Ainsi les phénomènes de balancements, de détour du corps, du buste ou du visage, les réactions d'agrippement, les projections des membres, les variations du tonus général et non

seulement les riches mimiques faciales du visage, les sourires et les cris, sont-ils décodés par les adultes comme des messages, eux-mêmes font d'avantage « parler » leurs corps avec les enfants.

Ainsi dans ce climat d'attentions et d'interactions réciproques se construisent les bases du futur dialogue verbal :

- porter attention à l'autre et à ses productions (actes / paroles),
 - l'imiter, l'imiter en introduisant des variantes, faire semblant,
 - au cours des jeux, rentrer dans des relations
- . complémentaires : où l'on apprend les tours de rôle ; donner / recevoir,
- . symétriques : donner chacun son tour,
- . alternatives : pouvoir à la fois donner et recevoir,
- manifester ses intentions et ses affects : appeler, réclamer (en tirant une jupe, en tapant sur la table, en se balançant, ...),
 - établir des transactions avec l'autre ; dire non, soutenir son point de vue, argumenter.
- Toutes ces relations aux objets médiatisées par l'adulte grâce à sa participation et ses commentaires introduisent l'enfant,
- d'une part, à une grammaire d'actions (mener un adulte vers une armoire pour obtenir un gâteau implique les notions sémantiques de sujet, d'objet, d'instrument...),
 - d'autre part à des actes de langage : appeler, demander, nier, commenter, répéter, ajouter, etc.

C'est ce qui permettra ensuite le montage des structures de langue (ou développement linguistique par opposition au développement langagier) ; celle-ci, à leur tour permettront à l'enfant d'entrer dans des actes linguistiques particuliers que seul l'outil langue permet d'effectuer : parler des objets absents, imaginaires, abstraits, entrer dans des jeux de langage ou des activités métalinguistiques sur le langage, apprendre la grammaire....

Exemple clinique :

Ce schéma nous semble confirmé par l'étude du développement de la communication verbale et non verbale d'un enfant I.M.C., étude menée en collaboration avec J.Zwobada-Rosel, orthophoniste en libéral qui a accepté l'enregistrement, à intervalles assez réguliers de quelques séances de rééducation. L'enfant, J...., est adressé par la kinésithérapeute à l'orthophoniste à l'âge de trois ans, pour des troubles de déglutition. Né prématurément à 7 mois $\frac{1}{2}$, il n'a pu tenir sa tête droite avant 15 mois, il a produit quelques mots isolés à deux ans.

Lorsque nous l'enregistrons pour la première fois, en juillet 1984, il est suivi depuis près d'un an, uniquement en orthophonie.

A : A cette date, nous pouvons mettre en évidence par l'observation des phénomènes interactifs l'existence de trois sphères de la communication.

- une sphère mimo-gestuelles où c'est la gestualité et la motricité qui sont porteuses avant tout de la signification,
 - une sphère mixte où des actions motrices sont doublées par des segments linguistiques assez peu différenciés, sortes d'étiquettes sonores figées,
 - une sphère plus spécifiquement verbale où se précisent des opérations linguistiques.
- Nous envisagerons ensuite le développement de ces trois sphères dans les vingt mois suivants.

1- sphère mimo-gestuelle.

C'est essentiellement par sa posture générale, sa gestualité et la mimique de son visage que J... s'exprime. Malgré cela on peut dire que c'est lui qui gère la situation « assis par terre sur ses fesses ». Il choisit ses activités et ses objets, poursuit et développe des séries d'actions ; il répond positivement ou négativement à des sollicitations, pointe les objets qui ne lui sont pas accessibles et indique son désir de les obtenir quand il ne peut lui-même les saisir.

Exemple de séquence : J... ouvre une boîte, prend une craie, une autre, les compare, en prend une, donne l'autre, porte la craie à ses yeux en fixant le tableau puis se traîne sur les fesses vers ce tableau et dessine ...

Le tout est accompagné de quelques riches intonations et de quelques unités vocales reconnaissables (« abu, a'y'est, à toi, à moi »).

Le rôle de l'adulte est alors de commenter systématiquement verbalement et d'interagir « spontanément », un peu comme le ferait une « bonne mère » avec son jeune enfant.

Il faut remarquer que c'est essentiellement le visage de J... et son « côté droit » qui permettent cette communication, le côté atteint étant très rarement mobilisé et seulement dans deux cas :

- mobilisation fonctionnelle induite par l'adulte quand celui-ci aide l'enfant à s'asseoir ou à se relever,
- mobilisation « spontanée » (néanmoins dans un contexte de sollicitations constantes souvent mal reçues par l'enfant),
- . lorsque l'enfant, intéressé, veut ouvrir une boîte de craie pour dessiner,
- . sous l'emprise de l'excitation joyeuse dans un mouvement parallèle des deux bras qui se lèvent.

2- Dans la sphère intermédiaire les actes de langage sont pris en charge à la fois par le canal gestuel et le canal verbal :

Sa mimique et ses gestes sont parfois accompagnés d'un message verbal clairement identifiable,

- surtout lorsqu'il s'oppose : « non, beu pas (je peux pas), balà (pas là) »
- engage une transaction à propos d'une interprétation de l'adulte qu'il récuse « non ! Oui ! »)
- dans quelques commentaires d'action : « a'y'est (ça y est), adur (c'est dur), pareil »).

Le plus souvent apparaît une paralangue, formée d'unités sonores vocalisées et intonées selon des structures intonatives régulières de la langue : injonction, interrogation, assertion.

Exemple : en manipulant des pièces de puzzle, J.... chuchote comme s'il se racontait des histoires.

La grand mère, qui a élevé en partie l'enfant et qui assiste à la séance doit souvent servir d'interprète et possède une longue et patiente habitude de décrypter ces suites phoniques.

C'est à partir de cette zone que vont s'effectuer petit à petit des désambiguïssations successives, les systèmes vocaliques et consonantiques se complexifiant au fur et à mesure que le tonus des organes phonateurs le permet (ex : [g] est apparu depuis peu, depuis que l'enfant mâche enfin de la viande.)

3- Peu d'actes de langage sont pris en charge uniquement par le canal verbal. Il s'agit essentiellement de la dénomination : dessins, pièces de puzzle (« un meudeu (monsieur), non, un baba (papa), un ami »).

Le plus souvent une partie du message est prise en charge par le canal verbal (un baba (papa), ouah ouah (chien)) et l'autre par le contexte, soit l'action menée sur l'objet : le

cache, le mettre loin d'un autre, le lancer, le ranger, activité faisant en quelque sorte office soit de thème, soit de propos.

« Ouah ouah » et « maw » vont être utilisés tour à tour, pour désigner une image de chats et de chiens (objets) ou pour exprimer leurs cris dans un jeu avec l'adulte (action).

Il va sans dire qu'on ne peut encore parler à ce niveau d'opposition quelconque dans le domaine syntaxique, par exemple entre noms et verbes.

B : Envisageons maintenant le développement de ces sphères au cours des sept séances suivantes.

1) Le développement de la sphère mimo-gestuelle est lié de manière dialectique :

a) au développement des possibilités qu'a J... de mobiliser son côté gauche afin d'assurer sa motricité et son équilibre minimal, d'utiliser peu à peu cette partie de son corps à d'autres fins que de régulation posturale.

Au fil des séances, J... ne mobilisera plus simplement son bras gauche à des fins utilitaires (ex : aide pour tenir un livre, pour tirer des crayons d'une boîte) mais également pour exprimer sa satisfaction selon une gestualité codée socialement (ex : gestes parallèles des deux bras, « bravo », jeu des marionnettes et des petits moulins), et même pour exprimer symboliquement la négation et l'indexation (dans les deux dernières séances).

b) à l'autonomisation par rapport à l'adulte ; prendre la place de l'autre dans le discours, assurer une position discursive n'est pas sans relation avec prendre sa place sur le plan spatial (ex : jeu du « coucou le voilà ! »). Le fait pour J... de s'asseoir sur une chaise, de s'asseoir seul, de tourner seul les pages d'un livre et finalement de circuler librement dans la pièce après avoir repéré sur quels appuis il pouvait compter l'amène à structurer des activités de jeu, non plus seulement imitatives, répétitives ou complémentaires mais plus élaborées ; il pourra diriger à son tour l'activité de l'autre, lui demander de prendre sa place, diriger au moins dans l'action un autre point de vue.

J... n'est plus ancré dans le corps à corps ; il peut modaliser sa relation à l'autre par des actes moteurs et affectifs différenciés, s'éloigner, se rapprocher, s'ajuster à son tour (disparition de certaines phobies).

Cet écart va permettre le développement de la seconde sphère envisagée.

2) Sphère mixte ou intermédiaire :

a) L'enfant passe d'une utilisation fonctionnelle de l'adulte sans verbalisation (tendre le buste pour être relevé, faire mine de s'accroupir, prendre le bras de l'autre pour l'aider à tenir un objet et le reposer...) à une dépendance motrice relative médiatisée par la demande d'aide (« aide !, veux aller pa terre !, ramasse, toi ! »).

Ceci ne va pas sans difficulté et est corrélatif du désir, de l'action et des dires conscients de l'adulte de ne pas surprotéger l'enfant et de court-circuiter cette possibilité d'expression de la demande.

Un épisode explique à notre avis la complexité des éléments en jeu.

Exemple : très soigneux, J... veut ranger une petite boîte dans l'armoire du cabinet ; il fait tomber la boîte (« a tombé ! »). Alors, peu téméraire, geignard, il est debout, appuyé contre l'adulte et dit qu'il ne peut pas ramasser seul la boîte ; après insistance de l'adulte, il se déplace vers la porte ouverte de l'armoire, vérifie que celle-ci peut le soutenir, s'appuie, se baisse, ramasse la boîte et la range (« a tombe plus ! ». Aussitôt, J... s'affranchit de tout soutien et paraît brusquement plus libre ; il veut ensuite se diriger vers la table, refuse une

proposition d'aide de l'adulte (tenue du dos) et en propose une autre (tenue de la main) en tendant sa main gauche.

La possibilité pour J..., à la fois de ramasser seul un boîte qu'il a fait tomber, et également de verbaliser des états successifs opposés (« a tombé, a tombe plus ») s'accompagne d'une brusque capacité à assurer lui-même son équilibre comme si le langage assurait également pleinement sa fonction d'étayage fantasmatique.

- b) J... a parfois recours au geste (surtout dans les dernières séances) pour pallier à une sorte de « manque du mot » ;
- hochement de tête lorsqu'on lui demande : « Comment fait l'âne ? » après une suite de réponses attendues, « ouah ouah ! » et « maou ! » pour le chien et le chat.
 - Mouvements en pince des doigts évoquant le bec du canard qui s'ouvre et se ferme en réponse à la question « qu'est-ce qu'il fait le canard ? », la réponse induite attendue étant « kankan », J... ne prononce pas de k.
 - Mouvements de l'index et du majeur de la main droite faisant mine de couper une feuille de papier après plusieurs sollicitations du type « C'est quoi ? C'est pour quoi faire ? », pour signifier une paire de ciseaux.

3) Dans ce contexte d'enrichissement des processus interactifs, le langage verbal va pouvoir acquérir une nouvelle fonction qui est d'exprimer l'absent ou l'imaginaire. Au delà du contexte réaliste de l'échange, des objets présents et de la prégnance des images, grâce au développement du jeu symbolique les suites d'actions se verbalisent en ébauche de récit (« Pan ! t'es mort ! Pin pon, pin pon ! a police arrive, un, deux, trois ! » un bonhomme en pâte à modeler peut devenir un ballon et un jouet représentant un hippopotame une maman qu'on jette au loin.

Sans marque formelle spécifique, l'espace de la métaphore est ouvert et par là même peut s'entrevoir une certaine liberté du sujet parlant qui n'est plus rivé aux contextes de l'ici et de maintenant.

Parallèlement Julien montre un intérêt croissant (importance de l'école maternelle privée où il se rend et des attentes familiales) pour des activités métalinguistiques (lire des chiffres, écrire son nom et des lettres sur une machine à écrire, compter jusqu'à trente...).

Il présente de moins en moins de conduites d'évitement vis-à-vis des propositions de l'adulte concernant la « lecture » d'un livre ou le récit d'une histoire, tranquillement assis à la table ou sur un canapé. Il avait jusqu'à ces derniers temps l'habitude, après des propositions de ce genre, de détourner la tête, d'explorer la pièce du regard et de se réfugier dans une activité d'un objet intéressant (jouet, puzzle, instrument de musique...).

En octobre 85, J..., à sept ans est un enfant qui présente encore un gros retard de parole (et même de langage selon la nomenclature classique) mais le terrain est maintenant prêt pour l'acquisition de la langue, déjà ébauchée d'ailleurs.

En relation avec des exigences plus spécifiques de la thérapeute, J... doit maintenant s'ajuster aux contraintes particulières du système français, entre autre à la différenciation entre des classes spécialisées, aux modalisations afférentes à ces classes (opposition verbo-nominale), et aux contraintes de genre (récit, argumentation, ...).

Il a fallu cinq années à J... et à son entourage pour (re)construire son corps réel et son corps verbal et provoquer les retrouvailles entre compétences langagières et compétences linguistiques.

Pour revenir à un point de vue plus général, je dirai que l'étude linguistique des possibilités de communication non-verbales des sourds-muets et des aphasiques est également assez récente et résulte de cette décentration vis-à-vis de ce qui était appelé traditionnellement le « purement linguistique ».

Il y a aussi une réhabilitation progressive dans le domaine de l'éducation et de la rééducation des jeunes sourds des langues signées visuo-manuelles. Outil privilégié et d'acquisition spécifique dès 8-9 mois par le jeune sourd né de parents sourds, la langue des signes est la langue maternelle de ces enfants qui sont donc astreints au bilinguisme.

Correctement décrite, enseignée par des spécialistes formés, sourd ou entendants bilingues (souvent nés de parents sourds) en collaboration avec les parents ou les éducateurs, cette langue peut sans aucun doute aider le très jeune enfant sourd à justement faire coïncider développement langagier et développement linguistique à un âge précoce, critique pour l'acquisition. Ceci sans préjuger bien sûr des progrès faits dans le domaine de la prothèse auditive qui devrait garantir également le succès de méthodes plus spécialement oralistes.

Aux Etats-Unis on a pu ainsi également utiliser la langue des signes pour favoriser la communication d'aphasiques sévères. En dehors de tout enseignement les patients aphasiques ont recours à des gestes pour pallier leurs difficultés d'expression verbale, et ceci indépendamment de leurs troubles praxiques et/ou moteurs. Le langage gestuel devient même pour certains l'unique moyen de communiquer et permet l'élaboration d'informations relativement complexes. La capacité sémiologique de ces malades n'est donc pas touchée ; au contraire, elle s'affine en fonction de l'ancienneté de la lésion, les patients améliorant et enrichissant leurs productions par des recours à des gestes socialement codés mais aussi à de véritables créations personnelles.

On peut penser qu'au-delà des particularités d'intérêts et de formation une réflexion pluridisciplinaire puisse se faire autour de ce paradoxe qui relie motricité et langage ; ramper, marcher, sauter, courir engage sans doute à parler ; parler engage à explorer encore plus loin le monde environnant.