



HAL
open science

Genres discursifs et modes de référence dans la thérapie d'un enfant dysphasique

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. Genres discursifs et modes de référence dans la thérapie d'un enfant dysphasique. Handicaps et développement, 5èmes journées du G.F.E.D.P.E.J. (Groupe Francophone d'Etudes du Développement Psychologique de l'Enfant Jeune), May 1987, Rouen, France. 6 p. hal-00373544

HAL Id: hal-00373544

<https://hal.science/hal-00373544>

Submitted on 15 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.

Université de Rouen
5^{èmes} journées du G.F.E.D.P.E.J.,
Groupe Francophone d'Etude du Développement Psychologique de l'Enfant Jeune
Handicap et Développement
22-23 mai 1987

Genres discursifs et modes de référence dans la thérapie d'un enfant dysphasique

Marie-Christine Poudet, URA 1031 – Université de Paris V

I-1

Les psycholinguistiques actuelles, par le biais combiné de la réflexion épistémologique portée sur le structuralisme (philosophie du langage, ethnologie des sociétés contemporaines ...), des travaux des tenants de l'énonciation et des emprunts à des disciplines connexes (psychanalyse, éthologie, psychologie ...) développent des théories interactives de l'acquisition.

Nous pensons qu'il n'y a pas de coupure totale entre acquisition et pathologie de l'acquisition au sens où celle-ci serait le simple négatif de celle-là. Le trouble du langage, à côté d'autres troubles plus ou moins sévères atteignant l'enfant (troubles somatiques graves, psychoses, troubles du caractère, névroses bénignes) apparaît aussi comme une solution adoptée par un organisme vivant pour réguler un « état » de malaise par rapport à un milieu environnant. En ce sens, la pathologie de l'acquisition peut donc apparaître comme un sous-ensemble de l'acquisition.

Le champ de la clinique (rééducations orthophoniques, psychothérapies, thérapies du langage) pratiquée avec des enfants lourdement handicapés sur le plan langagier peut donc servir au linguiste de laboratoire pour observer et décrire une forme spécifique de développement langagier dans le cadre du dialogue thérapeute / enfant. Ceci nous permet d'éviter de parler de pathologie du langage uniquement en termes de carence par rapport à un modèle idéal ou de déviance par rapport à une « norme » statistique.

I-2

Ainsi notre étude porte-t-elle, dans une optique psycholinguistique, sur l'acquisition d'un enfant dysphasique dans le cadre d'une rééducation orthophonique. Ne pouvant bien sûr, travailler sur l'intégralité des séances (pourtant presque toutes enregistrées par la thérapeute) nous avons isolé un certain nombre de séances (17 en trois ans) au sein desquelles l'enfant se livrait à une activité particulière, la construction d'un vaisseau spatial avec des légos. A intervalles irréguliers, l'enfant revient à cette activité qu'il développe un temps et qu'il abandonne de nouveau.

Cette insistance dans la répétition a été pour nous le fil d'Ariane nous permettant de suivre son développement langagier en relation étroite avec l'évolution de ses interactions avec l'adulte.

I-3

Nous présentons un tableau récapitulatif des séances consacrées en tout ou partie à la construction du « vaisseau » (terme générique que nous appliquons dorénavant), ce qui nous permet de dégager cinq temps de relative synchronie entre des séances davantage regroupées

dans le temps et des séances plus espacées ; ce que nous appellerons les six (VI) états du corpus.

| Etat de corpus Période couverte par la série | Numéro d'ordre | Date | Intervalle entre deux séances | Participants | Âge de l'enfant |
|---|----------------|------------|----------------------------------|----------------|-----------------|
| I 1 semaine | 1 | 9 nov.83 | | Ortho/enf/mère | 5 ans 2 mois |
| | 2 | 16 nov.83 | 1 semaine | Ortho/enf/mère | |
| II 5 semaines | 3 | 15 fèv. 84 | | Ortho/enf/père | 5 ans 5 mois |
| | 4 | 29 fèv.84 | 2 semaines | Ortho/enf/père | |
| | 5 | 21 mars 84 | 3 semaines | Ortho/enf/père | |
| III Environ 3 mois | 6 | 23 mars 84 | | Ortho/ enfant/ | 5 ans 8 mois |
| | 7 | 26 mai 84 | 2 mois | Ortho/enfant/ | |
| | 8 | 2 juin 84 | 1 semaine | Ortho/enfant/ | |
| | 9 | 9 juin 84 | 1 semaine | Ortho/enfant/ | |
| IV 2 mois | 10 | 10 oct. 84 | | Ortho/enfant/ | 6 ans 1 mois |
| | 11 | 26 nov. 84 | 1 mois 1 semaine | Ortho/enfant/ | |
| | 12 | 17 déc. 84 | 3 semaines | Ortho/enfant/ | |
| V 1 mois et 3 semaines | 13 | 7 fèv. 85 | | Ortho/enfant/ | 6 ans 5 mois |
| | 14 | 13 mars 85 | 1 mois 1 semaine | Ortho/enfant/ | |
| | 15 | 25 mars 85 | 12 jours | Ortho/enfant/ | |
| VI 2 mois et demi | 16 | 5 mars 86 | | Ortho/enfant/ | 7 ans 6 mois |
| | 17 | 26 mai 86 | 2 mois et demi | Ortho/enfant/ | |

L'activité « vaisseau » n'occupe pas toujours la totalité de la séance (environ quarante-cinq minutes). Nous dressons ci-après une liste du rapport de la partie consacrée au vaisseau à la totalité de la séance.

| | |
|-------|-------------------------|
| n° 1 | 3 ^{ème} tiers |
| n° 2 | Toute la séance |
| n° 3 | Toute la séance |
| n° 4 | 2 ^{ème} moitié |
| n° 5 | Toute la séance |
| n° 6 | Toute la séance |
| n° 7 | Toute la séance |
| n° 8 | 2 ^{ème} moitié |
| n° 9 | 1 ^{ère} moitié |
| n° 10 | fin de la séance |

| | |
|-------|--|
| n° 11 | 2 ^{ème} moitié |
| n° 12 | Toute la séance |
| n° 13 | 1 ^{er} tiers |
| n° 14 | 2 ^{ème} et 3 ^{ème} tiers |
| n° 15 | Toute la séance |
| n° 16 | Toute la séance |
| n° 17 | Toute la séance |

II-1

Pendant de longues périodes (un mois trois semaines, deux mois, quatre mois, un an) la construction du vaisseau semble abandonnée puis pendant des périodes plus brèves (une semaine à deux mois maximum) cette activité est reprise préférentiellement.

II-2

Il apparaît clairement que l'attention puis l'activité conjointe qui se nouent entre l'orthophoniste et l'enfant autour du vaisseau délimitent un espace privilégié et accessible de référence commune ; à partir de cet espace vont pouvoir s'exercer et se diversifier un ensemble de conduites langagières et linguistiques adaptées qui seront ensuite généralisées.

« On parlera de maniement langagier, comme adjectif dérivé de langage, lorsqu'il s'agira d'étudier la confrontation de la langue à un réel dans un circuit d'interlocution où on donne un ordre, répète, parle « pour de vrai », « pour jouer », ...etc. ». p.15 (in François et coll., op. cité en bibliographie)

« On propose d'utiliser linguistique comme adjectif correspondant à langue, par exemple quand on parle de compétence linguistique, de l'ensemble des moyens codiques que les sujets peuvent utiliser ». p.15 (op.cité)

Cet espace n'est pas sans évoquer la notion de « format » reprise par J.Brüner chez Vygotsky (p.288, op. cité en bibliographie) : « Le mécanisme général des interactions entre adultes et enfants est la construction de formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Les formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un microcosme maîtrisable »

L'ensemble des pratiques discursives regroupées autour du vaisseau va ainsi permettre la constitution de ce microcosme au sein duquel les thématiques du voyage (démarrer, aller vite, freiner...), de l'espace (interne, externe, ...), de la construction (construire, démolir, réparer, tomber en panne, reconstruire ...) et de l'affrontement (être blessé, tuer, être sauvé, ...) vont s'entremêler.

II-3

Lors de ces séances l'enfant, après avoir refusé de venir seul, vient d'abord avec sa mère (vaisseaux 1 et 2) puis avec son père (vaisseaux 3, 4 et 5) ; ce n'est qu'à partir du 6^{ème} vaisseau qu'il accepte de rentrer seul dans la pièce de travail. Ces trois phases s'avèrent nécessaires ; dans un premier temps, la mère, très angoissée, préoccupée par l'avenir de son fils, focalise l'attention de l'orthophoniste qui, tout en étant disponible à l'enfant effectue un travail de réassurance et de guidance auprès d'elle. Ce retrait relatif permet à l'enfant d'introduire dans le cadre de la séance un jeu spontané, jeu de construction auquel, dit la mère, il se livre fréquemment dans sa chambre. Il est à remarquer que la thérapeute n'avait pas retenu ce jeu dans le compte-rendu sur ses fiches des deux premières séances (durant lesquelles il apparaît). La présence du père (vaisseaux 3, 4 et 5) n'a pas le même effet. Il ne sollicite pas la thérapeute ; réservé, plutôt en retrait, il est attentif à son fils qu'il semble particulièrement bien comprendre malgré ses difficultés langagières. Ceci favorise la centration de l'orthophoniste sur l'activité de l'enfant, les deux partenaires étant lors de la 6^{ème} séance suffisamment appariés pour que l'enfant puisse venir sans adulte tuteur.

II-4

C'est ensuite l'évolution et la diversification des positions discursives de l'adulte et de l'enfant du 6^{ème} au 17^{ème} vaisseau qui nous intéressent tant il est vrai que l'acquisition du langage n'est pas la mise en œuvre progressive d'une structure purement abstraite mais la mise en œuvre dans des contextes particuliers privilégiés et facilitateurs d'outils qui permettent peu à peu au matériau linguistique de s'abstraire et de se différencier d'autres modes sémiologiques co-occurents.

L'adulte va sortir du cadre rigide question / réponse qui caractérise trop souvent la relation maître / élève ou la relation rééducateur / rééduqué ; peu à peu, elle rentre dans des conduites de reformulation, de commentaire, d'évaluation, d'interprétation, de coopération en partie « guidée » par l'enfant qui insensiblement va passer de l'absence de réponse au commentaire réaliste d'action puis à l'évocation de participants absents puis imaginaires avant, à son tour, d'interroger l'adulte sur ses actions et sur le fonctionnement du langage (cf. corpus en annexe).

Utilisant le dialogue puis le monologue, l'assertion, l'argumentation, puis l'injonction et la question, L. fait peu à peu craquer le carcan de la référence réaliste ; il peut verbaliser non seulement ce qui se passe dans l'ici et le maintenant de la séance mais évoquer des affects, donner vie à ses fantasmes d'agression et de toute puissance, évoquer ses secrets familiaux et ses espoirs, diversifiant son monde de référenciation.

II-5

Le parcours de L. le conduit du commentaire d'action réaliste à l'expression d'une interrogation sur le code (réflexion métalinguistique) en passant par le dévoilement d'un imaginaire tourmenté. Il illustre bien ce fait mis en évidence par J.Kristeva (cf. bibliographie, transcription d'une conférence) : « C'est dans l'économie imaginaire ... que se constitue le sujet de l'énonciation, lequel est la pré-condition psychique pour l'acquisition des normes de la langue.

III-1

C'est donc au sein de ces motions langagières diversifiées que l'enfant va acquérir de nouveaux outils linguistiques (cf. tableau suivant).

Ne pouvant rendre compte ici (cf. ; mémoire d'orthophonie de l'auteur cité en bibliographie) de l'ensemble des acquisitions nous nous sommes centrée sur l'évolution de certaines modalités du substantif et du verbe en tant qu'elles permettent la création de la véritable charpente linguistique que constitue l'opposition verbo-nominale en français. Nous avons également noté l'apparition de certains éléments de la deixis spatio-temporelle.

Le tableau suivant regroupe assez grossièrement ces données.

| GROUPES NOMINALS MODALITÉS NOMINALES | GROUPES VERBAUX MODALITÉS VERBALES | CONNEXIONS PHRASIQUES | INTRA- | ÉLÉMENTS DE DEIXIS SPATIO-TEMPORELLE, CONNECTEURS |
|---|---|--------------------------|--------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . la, une, (l)e, un, (e)s . plein, beaucoup, la moitié . l'aut' . [], <u>forme indéterminée</u>, apparaît dans des contextes verbaux ou substantivaux . <u>absence de déterminant</u> | <ul style="list-style-type: none"> . <u>opposition formes marquées / formes non-marquées</u> : brûlé, foncé vs joue, mange . <u>opposition 1^{ère} / 3^{ème}</u> personne au niveau de la racine verbale de quelques verbes : ai / a, vais / va . <u>actualisateurs</u>, c'est, y'a (mal différencié d'autres formes comme j'ai, sais ou là, la, elle . <u>pronoms utilisés</u> : <u>i</u> <u>anaphorique ou cataphorique</u> (moi, i ... ; i ..., le vaisseau) <u>on déictique de la personne</u> | | | <ul style="list-style-type: none"> . après, main(t)nant, des fois, . partout, (l)à, dedans, à, <u>termes utilisés en relation avec la situation et dans le dialogue.</u> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | (utilisé en référence à l'interlocuteur, au locuteur, au complexe locuteur + mère ou familial) ca. déictique de la « chose ». | | |
| .(O)es, les, nes, des, ce ...là . beaucoup, petit peu . <u>figements</u> : (d)rôle de mec, pieds en kravers. | . <u>modalisateurs</u> : on peut ..., on veut ..., on commence à ..., n'envie de ..., ça va <u>formes marquées du type</u> : t'nir, voir, mett', prend', expliquer, à valeur de - de futur proche - de pluriel - d'impératif . formes verbales de <u>pluriel en contexte figé</u> : «ont morts, . <u>injonctifs différents vis-à-vis du père</u> (viens, regarde) <u>ou de l'orthophoniste</u> (t'as vu, attends). | Faut qu'.. <u>Pourquoi</u> (avec valeur de parce que) <u>Si</u> ça kient pas, on, on met' un carré. | . <u>marqueurs de temporalité</u> : bientôt, vite, du coup, une minute, . et ..., et voilà utilisation de <u>après, maintenant, des fois, comme connecteurs dans le récit.</u> |
| . <u>Pluri-détermination</u> : un aut' petit vaisseau . <u>oppositions adjectivales</u> : grand / petit ; dur / (d)rôle . <u>quelques déterminations irrégulières par fonctionnels</u> : l'copain à papa, n'a pas d'moteur | . <u>formes de futur en « ra »</u> : fera une aut'soze ! . <u>spécification de l'interlocuteur par l'intonation</u> : pourquoi icris ? (tu écris), . <u>formes morphologiquement variées de marque du locuteur</u> . [e], [H], [ze], [s], très irrégulières. | Quand fait pas kravail, on peut parler. | . une aut' fois, . pourtant, . quand même , <u>termes permettant l'argumentation</u> . <u>localisation</u> : chez, ailleurs, arrière, avant, à côté, dessus |
| . possibilités d' <u>autocorrections</u> : une -> un . <u>paraphrases lexicales</u> : ami / copain . <u>absence de restriction à la combinatoire</u> : à des enfants ←--aux | . <u>apparition de toi, on + intonation, pour interroger l'adulte.</u> | <u>Y'a</u> aussi un aut' <u>qui</u> tue. | . <u>opposition temporelle</u> tout le temps / jamais. |
| . <u>démonstratifs</u> : cette . <u>déterminations variées par fonctionnels</u> : les trucs pour secours, les bombes pour défend(re), des trains d'marchands . <u>jeux de mots, jurons</u> : andouille . <u>refrains de chanson.</u> | . <u>régularisation des oppositions au niveau des personnels et des formes verbales</u> (1 ^{ère} / 2 ^{ème} / 3 ^{ème} pers, sg / pl.: - moi, j'suis pas d'accord, toi, tu me mets la roue - le conducteur, il est pas mort, les aut', i sont morts. | Nombreuses séquences parataxiques : I faut pas B. ... il entend (il ne faut pas que ben. Entende !). | . <u>dans</u> + substantifs (s'oppose à là-d'dans en situation). |
| . <u>détermination par relatif</u> : les bonhommes qui surveillent la base . <u>questionnement sur le sens des mots, manque du mot</u> : balcon, maîtresse, homme grenouille. | . <u>Oppositions au pluriel</u> : nous, on ... (L. et ses camarades, L. et son orthophoniste) eux ... i z' (i z'auraient peur à cause de l'eau) . <u>oppositions entre morphèmes verbaux</u> : ze le prendrai, on l'voira pas, i verront tout, . <u>marques d'imparfait et de conditionnel</u> : là, i creusaient, peut-être ça intéresserait mon maître. | Quelques <u>complétifs</u> | <u>Ici</u> s'oppose à là, <u>Avant</u> s'oppose à après <u>De plus en plus.</u> |

III-2

Nous retrouvons certains principes de la dynamique traditionnelle de l'acquisition :

- antériorité du sens signifié (porté par le lexème) par rapport au sens syntaxique ; « gens » est utilisé au pluriel avant « cheval » ; « peut-être », « des fois » évoquant le potentiel avant les désinences verbales du conditionnel, la juxtaposition des termes précédant l'ordre syntaxique et la mise en relation par des outils spécifiques.
- Antériorité de l'apparition de nouvelles formes en contextes figés par rapport aux défigements ; « t'as vu » apparaît bien avant « tu dis pas » le « t » étant une forme vide, contrainte, liée à l'intonation ne s'opposant pas à un autre personnel.
- Mouvements pendulaires entre des moments d'intense structuration lexicale et des moments de réorganisation syntaxique autour d'éléments organisateurs (opposition grand / petit, opposition moi je / toi tu, ...).
- Évolution régulière de la complexité intra- et extra-discursive.

III-3

Certains éléments semblent néanmoins particulariser le processus d'acquisition :

- si l'opposition masculin / féminin est maîtrisée dès le départ, l'opposition singulier / pluriel semble seconde par rapport à une autre opposition sémantique des déterminants du substantif en terme de quantification. Le fait qu'il y ait : « beaucoup, plein, moitié ou petit peu – chose » semble plus prégnant que l'opposition « une / des choses ». Ce qui est central dans le système de l'enfant ne correspond pas à ce qui est précontraint dans la langue.
- L. développe un premier système de pronoms personnels qui obéit à une logique énonciative :
 - . il utilise « i » comme pronom anaphorique ou cataphorique à l'intérieur du discours : « le vaisseau, i... », « moi, i ... », « i..., le bonhomme »
 - . à « on » (formes morphologiquement très variables à consonance onne, anne, enne) est réservé un usage déictique de la personne référant tantôt à l'interlocuteur (« on peut aider ? »), au locuteur (« on sait c'est quoi ! »), au complexe locuteur + mère ou familier (« on va à l'école »).
 - . « ça » est utilisé comme déictique de la chose ou de l'objet.
 - . Les premières formes (en, e, ze, ...) (je) apparaissent liées à des lexèmes verbaux du type « jouer » et correspondent à des actions où le locuteur est effectivement seul ; le « je » ne semble pas perçu comme centre et organisateur de la deixis, comme celui qui s'adresse à « tu » et qui reçoit en miroir une appellation « tu » de l'interlocuteur devenu « je » mais davantage comme lié à une saisie existentielle et référentielle du sujet « tout seul ».C'est à partir du moment où L. différencie dans son usage « on » (locuteur + interlocuteur) et « tu » (interlocuteur) et qu'il manie assez régulièrement la question et l'injonction qu'apparaissent des formes usuelles de première personne.
- Certains quiproquos peuvent rétrospectivement être levés une fois comprises les indéterminations entre certaines marques d'espace et de temps « rikiki = court », « plus grand = beaucoup », « pas longtemps = petit, court » (en parlant d'un prénom). Ceci se retrouve chez l'enfant tout venant mais rarement d'une manière aussi prégnante et systématique.
- Il est fréquent qu'apparaissent en concurrence dans le discours de L. des formes considérées ordinairement comme exclusives ; « en c'est n'a quelqu'un », « le lui i repasse par là », « l'aut'çui-là », « le un copain à papa ».

III-4

Aussi apparaît-il que le langage de L. n'est pas vraiment comparable au langage d'un enfant plus jeunes ou même d'un enfant au développement global plus lent ; il existe dans le parler de L. des îlots de figement et de création qui lui assurent une dynamique propre .

Si l'on accepte l'idée que l'enfant développe son langage par intériorisations progressives des faits de dialogisme et par l'intégration de rôles discursifs liés à des expressions linguistiques appropriées le faisant entrer dans divers mondes référenciés (vraisemblable, réaliste, métalinguistique, potentiel, fictif...), le langage de L. semble s'être constitué à partir de l'âge de deux ans environ davantage selon un ordre monologique que selon une logique interactive (cf. sidération de la communication familiale à cette époque lors de la naissance d'un frère cadet lourdement handicapé).

Extraits de corpus en annexe

1-3

| | | |
|---|---|--|
| | Alors, qu'est-ce que tu fais ? | |
| | | Ah, oh, ... euh ! |
| | Rappelle-moi ce que tu fais ? | |
| | | C'est un vaisseau ! |
| | Oh ! D'accord ! | |
| C'est quoi qu'tu fais ? Non, mais c'que t'as dans les mains, c'est quoi ? | | |
| | Et ton vaisseau, il avance ? | |
| | | (At)tends, pas enco(re), (sais)c'est pas fait ! |
| | T'as pas encore fini ? | |
| | | Assez ! |
| | C'est quel morceau du vaisseau que tu fais alors ? | |
| | | Là, là, la, la et i fait (l)e vaisseau. Là i commanque(ce) la moitié vaisseau quoi ! |
| | Tu commences ... (fin de la cassette, peu après, fin de la séance). | |

4-2.

| | | |
|--|--|---|
| | Bon, alors, tu racontes vite l'histoire de c'vaisseau, pasqu'après ça va êt' l'heure ! | |
| | | Et après ! (avec un ton de robot) « on ferme tout seul la porte une minute ! Prrrr ! On, on décolle un petit peu, on décolle et faire attention (ascension, assension) pourquoi des fois ça démolir ! Les esca(l)iers i démoli et cc'est(sais) réparé(er) tout seul ! Alors faire assenssion on par(s) lé(es) (z)ens écou(tent) / écroulent ... Au (re)voir ! ... Allo ! Allo ! On bientôt o(a)n atterrir en bas, tout en bas, et raz(g)er et on commençait(er) à |

| | | |
|----|-------------------------------|---|
| 85 | | ranz(g)er et la porte i casse, i cache, alors on veut voir, on s'arrête, on va ... et tout ça décoller(ait), tchi ::: ! |
| | Tout va bien ! remets-le là ! | |

17-1.

| | |
|--|--|
| | Et moi, z'ai un poste co(mme) un ..., un ... lapin. |
| A toi ! t'as un p'tit poste lapin ! | |
| | Oui. |
| Mais t'es gâté, dis-moi, L. ! T'as des parents, i savent pas comment te faire plaisir . | |
| | C'est pas moi, c'est mamie. |
| Ben oui, des parents, des grands-parents, des tontons, tout plein d'gens ! | |
| | Et..., et..., mon frère..., euh, quoi déjà ? ... Que je me rappelle ! allez, on joue ! |
| On joue ! | |
| | Oh ! Oh ! Oh ! Oh ! Oh ! ... Ah ! Ah ! |
| Par terre ? | |
| | Ouais, ouais !(z)'ai pas besoin pour l'instant. |
| Ah, c'était juste pour réparer l'escalier. Bon, alors, on joue à quoi ? Comment ? | |
| | Toi, t'es là ! |
| Moi, j'suis dans la base ! | |
| | Et moi, j'suis dans l' ... (inaudible). |
| Et toi, t'es dans l'vaisseau. | |
| | Là, on a retiré les roues et là, des fois, on a besoin pour dcoler. On a un bandit, hein ? Comme ça ! |
| Oui. | |
| | I peut pas démarrer. |
| Y'a un bandit ? Comment ça, si y'a un bandit ? | |
| | .. qui rentre. |
| Qui rentre où ? | |
| | Ah ! ... Dans l'u(ne) porte ; i rentre et puis après i fait un ..., voler, comme ça on l'voira pas ! ça, ah, c'est dur alors à mettre ... Voilà ! ... et voilà ! |
| Ça s'casse un peu la figure sur l'dessus, et puis y'a celui-là aussi. J'pense qu'i faut l'remett' là ! | |
| | Ah oui ! l'met là ! déjà. |
| Non. | |
| | çui-là alors ? |
| On peut l'mett' où on veut. Bon alors ! | |
| | Ouais, alors, nous on est dans la base. |
| On est dans la base et l'vaisseau attend pour partir. | |
| | Ouais ! |
| Bon, alors, l'commandant d'la base, il appelle l'équipage ! | |
| | C'est ..., c'est moi hein ? |
| C'est toi, l'commandant d'la base ? | |
| | Et ..., et toi, t'es ... |
| Moi, j'suis quoi alors ? | |
| | Toi, t'es les bonshommes qui surveillent la base. |
| Ah ! Moi, je fais ..., je surveille, j'fais les sentinelles, moi ! | |
| | Oui. |

BIBLIOGRAPHIE

BRUNER Jérôme, Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, Paris, P.U.F., 1983, 292 p.

FRANCOIS F., HUDELLOT Ch., SABEAU-JOUANNET E., Conduites linguistiques chez le jeune enfant, Collection Le Linguiste, Paris, P.U.F., 1984, 227 p.

Transcription de l'intervention de KRISTEVA J. au Congrès d'Orthophonie de Versailles (16 mai 1987), sur Le rôle de l'imaginaire dans l'acquisition et l'utilisation des normes logiques et grammaticales.

POUDER M-Ch. (1985-86). Conduites langagières et linguistiques dans la prise en charge d'un enfant dysphasique, mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Université de Paris VI, sous la direction de F.François.