



Types de productions verbales et modes de relation d'une petite fille dysphasique au sein d'un groupe-langage

Véronique Boiron, Aliyah Morgenstern

► To cite this version:

Véronique Boiron, Aliyah Morgenstern. Types de productions verbales et modes de relation d'une petite fille dysphasique au sein d'un groupe-langage. Usages de la parole, Ophrys, pp.119-135, 2002. <hal-00118260>

HAL Id: hal-00118260

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00118260>

Submitted on 4 Dec 2006

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.

Types de productions verbales et modes de relation d'une petite fille dysphasique au sein d'un groupe- langage.

Véronique BOIRON, Aliyah MORGENSTERN*

À partir du cheminement d'une petite fille de cinq ans, Fatima, dans un groupe-langage constitué de cinq enfants en grande difficulté de parole et de langage, et de deux adultes, nous voudrions entamer une réflexion sur les liens entre les types de production verbale de cette enfant et les modes de relations qui se sont tissés entre elle et ses partenaires du groupe. Nous tâcherons également d'analyser le cadre que constitue le groupe-langage ; celui-ci nous semble propice à l'apparition puis à la ritualisation de différents types d'échanges avec les enfants à la fois au niveau collectif et individuel.

Ce groupe-langage a été créé par L.A.L.A. (Langage Acquisition Lecture Apprentissages) afin de répondre à la demande de certaines écoles maternelles du XVIII^e arrondissement de Paris dans lesquelles, malgré un énorme travail de l'équipe pédagogique et du R.A.S.E.D², se trouvent beaucoup d'enfants pour lesquels aucune prise en charge spécifique ne parvient à être organisée, ni par l'Education nationale, ni par la filière médicale, et ceci pour diverses raisons.

L'équipe L.A.L.A. mène depuis plusieurs années un travail auprès d'enfants dysphasiques sous forme de prises en charge individuelles ou en petits groupes, effectuées par des enseignants, des orthophonistes, des psychothérapeutes, des linguistes qui travaillent en collaboration.

* UMR 8606 - LEAPLE - Paris V.

¹ Ce groupe fait partie de l'U.M.R. 8606 L.E.A.P.L.E. Il est dirigé par Laurent Danon-Boileau, professeur à l'université Paris V. Notre travail dans les groupes-langage est largement inspiré par les idées présentées dans Danon-Boileau 1995.

² Réseau d'Aide Spécialisée mis en place par l'Education nationale en lien avec le médecin scolaire ; ce réseau est composé d'un psychologue scolaire, une psychomotricienne, un éducateur spécialisé.

Au cours de ces moments passés avec les enfants, nous sommes des praticiens ; il s'agit ensuite pour nous de revenir sur nos pratiques, de comprendre, analyser, théoriser le contenu des séances en tenant compte des différences et des similarités avec d'autres situations où des adultes prennent en charge un groupe d'enfants. Nous sommes cependant confrontées à de nombreuses difficultés dans l'élaboration scientifique de notre travail. Comment faire de la recherche sans ce qui constitue habituellement notre outil de travail de linguiste, c'est à dire sans véritables transcriptions de corpus ? Il est en effet impossible de filmer le travail de groupe qui est très éclaté dans l'espace et quand nous faisons des enregistrements audio, nous n'obtenons que des fragments qui ne rendent pas compte de la polyphonie et de l'hétérogénéité de ce qui peut se passer au cours des séances. Nous essayons donc de faire un travail de linguiste avec nos notes, des transcriptions d'enregistrements audio, et la mise en forme de tout ce qui a pu se dérouler pendant les séances.

Nous commencerons par présenter le contexte dans lequel nous avons travaillé avec Fatima. Nous rendrons compte ensuite de nos observations sur le langage de cette petite fille dans le groupe et de sa relation aux adultes et aux enfants, avant de présenter un extrait de corpus qui illustre les différentes modalités d'approche de cette enfant et constitue un événement sur le plan du dialogue, du discours et de l'interaction avec l'autre.

1. FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Nous nous rendons à raison d'une heure par semaine à l'école³ et prenons en charge un groupe de cinq enfants de moyenne et grande sections de maternelle. Chaque séance est suivie d'un temps de prise de notes. Le contenu des séances est ensuite retravaillé, commenté, discuté au cours de synthèses bi-mensuelles.⁴ Par ailleurs, quatre réunions ont été organisées dans l'année avec l'équipe pédagogique, le médecin scolaire et le réseau d'aide pour expliquer notre travail, et parler de notre suivi des enfants.

Les enfants ont été choisis par leur maîtresse en raison de leurs difficultés de langage. Les maîtresses avaient pu les observer, les connaître pendant au moins une année avant de "faire un choix". Leurs difficultés sont très hétérogènes. Cela va du problème de langue (ils sont tous enfants d'immigrés) à la dysphasie. Certains enfants présentent de lourds problèmes de comportement, pour une part en lien avec leur trouble du langage.

Chaque lundi, nous arrivons à l'école un peu avant 9 heures et faisons la "tourné" des trois classes dans lesquelles se trouvent les enfants. Cela nous permet d'avoir un premier échange avec les maîtresses, et le parcours est propice à des amorces de discussions avec les enfants qui nous donnent la main. Nous allons ensuite dans la petite salle vidéo de l'école qui est mise à notre disposition. Lors des séances, après un premier temps de reprise de contact où

³ Nous remercions la directrice de l'école, l'équipe pédagogique et l'équipe du RASED pour leur aide et leur accueil.

⁴ Les synthèses étaient animées par Laurent Danon-Boileau.

Types de productions verbales

nous sommes, autant que possible, regroupés dans l'espace et dans un mouvement assez collectif, les enfants sont invités à jouer librement avec le contenu d'une boîte. Celle-ci reste dans la salle en permanence et contient des poupées, des livres, une dinette, un jeu de memory, un jeu de dominos, des voitures, des petites balles, des feuilles et des feutres.

Nous accompagnons les enfants et essayons de répondre à leurs demandes. Sans être ni directives, ni passives, (le cadre scolaire ne nous le permet pas), nous tentons de laisser aux enfants l'initiative du changement éventuel d'activité ou d'interlocuteur. Mais nous essayons de saisir le plus d'occasions possibles pour structurer leurs jeux et leur procurer un soutien dans leurs efforts de communication orale.

Chaque enfant est considéré à la fois dans son individualité et comme membre du groupe. Ses demandes particulières sont prises en compte. Nous lui répondons en nous adressant d'abord à lui. Ensuite, nos réponses peuvent éventuellement faire l'objet d'une amorce de dialogue avec un autre enfant ou l'ensemble du groupe. Nous essayons d'être le plus disponibles possible et de comprendre ce que l'enfant veut exprimer en y consacrant du temps. Nous nous laissons ainsi utiliser, manipuler par les enfants à l'intérieur de certaines limites cependant. Nous n'acceptons ni qu'ils fassent mal ou se fassent mal, ni qu'ils transgressent les règles de fonctionnement propres au cadre institutionnel dans lequel nous nous trouvons.

Pour donner un exemple : à l'entrée de notre petite salle se trouvent deux interrupteurs. L'un permet d'allumer la lumière et l'autre d'appeler une dame de service. Les enfants prennent évidemment plaisir à appuyer indifféremment sur les deux boutons, ce qui dérange le personnel de l'école. Il a donc fallu apprendre à différencier les deux interrupteurs (celui du haut et celui du bas, celui qui est pour la lumière et celui qui est pour la sonnerie) et à ne plus enfreindre la règle "on n'appuie sur le bouton que si on a un problème important" que l'on n'arrive pas à résoudre entre nous". Cela n'a pas été sans mal car certains enfants utilisent ce prétexte pour nous défier, ce qui nous a amenées à "mieux" poser les limites du cadre du groupe. Toutefois le deuxième bouton reste utilisable. Ils ont la possibilité d'éteindre la lumière, dans la limite de ce qui est acceptable pour le groupe, il ne faut pas que cela dérange les activités des autres, ils sont amenés à créer une situation ludique qui ne devienne pas exaspérante.

Nous nous trouvons face à l'emploi de ces deux boutons dans deux situations d'interaction bien différentes : celle du "non, ce n'est pas un jeu, non il ne faut pas toucher parce que ça dérange", et celle du "tu peux toucher, tu peux créer un jeu mais seulement si les autres membres du groupe le tolèrent"; ils peuvent aussi l'accepter un petit moment puis vouloir que cela s'arrête. Nous avons pu ainsi travailler des caractéristiques de la mise en sens : la différenciation, la modulation, la dimension temporelle, pré-requis à l'activité de langage et à la co-énonciation dans lesquels il s'agit de pouvoir effectuer des déterminations et des repérages tout en tenant compte de l'Autre. À un niveau différent, l'interrupteur de la lumière nous a fourni une paire d'oppositions contrastées avec un ancrage perceptif visuel dont la mise en mots "ouvert" / "fermé" a été reprise par tous

les enfants, et notamment, en cours d'année par Fatima. Cette mise en place de la délimitation a également ouvert un réseau de correspondances (être réveillé / endormi, avoir peur / ne pas avoir peur et faire le fier, mais aussi par une sorte de synesthésie chuchoter/parler fort, se recroqueviller/faire de grands gestes) qui ont été enrichies et dramatisées dans et par le jeu. Il nous a donc été possible de faire un travail de délimitation d'un couple de signifiants de démarcation, de créer une organisation du fond perceptif qui pour ces enfants est encore partiellement inorganisé, et ensuite d'opérer des extensions, par exemple par connotation ou métaphore.

Rappelons que tous ces enfants parlent très peu et que la "richesse" des séances ne tient pas à leur niveau de verbalisation. Si nous, les adultes, utilisons la mise en mots pour donner du sens et commenter les activités des enfants ("Ah ! Fatima tu me fais du café ! Comme c'est gentil ! Oh, attention de ne pas le renverser, tu me le donnes ? Merci beaucoup !"), d'autres modalités d'approche co-existent : la relation affective, l'attention conjointe. Celles-ci passent par le toucher, le regard, l'usage non "langagier" de la voix, et sont modulées dans le jeu. Par ailleurs, la parole peut être utilisée dans d'autres formes que le dialogue. On peut verbaliser la mise en circulation de la complicité entre les membres du groupe, soit dans des mouvements collectifs (comptines et chansons, jeu du loup avec ses tirades en chœur), soit dans des moments où la parole d'un enfant supplée à celle de l'autre. Un petit garçon pouvait passer des séances entières sans parler et son partenaire de jeu s'est mis à "parler à sa place", ce qui d'abord l'a fait sourire, puis rire et a peut-être été l'un des facteurs qui lui a également permis de verbaliser.

Chaque séance s'inscrit dans l'histoire du groupe, mais a aussi une valeur unique. Nous n'installons rien dans la salle avant l'arrivée des enfants. Le cadre est alors assuré par le lieu, les personnes présentes, la possibilité de sortir les mêmes jouets de la même boîte, mais "tout" peut se passer. Il y a donc à la fois routine et irruption possible d'inattendu. Une sorte de scénario se constitue petit à petit : on entre dans la salle, on s'assied de façon groupée, et on discute en se donnant des nouvelles. En effet, à chaque début de séance, les adultes sollicitent des verbalisations qui peuvent rester sans réponse ou donner lieu à des échanges pendant lesquels nous tentons de saisir quelques éléments qui nous permettent d'assurer un minimum de continuité dialogique. Puis, le plus souvent, un enfant demande les jouets, en pointant vers la boîte. On la descend, chacun prend son jouet préféré et fait appel à l'adulte avec lequel il s'est habitué à faire telle ou telle activité : le memory avec Véronique, les albums avec Aliyah, la dinette qui permet de servir le café aux deux adultes... Mais si un jour Véronique emmène une petite fille aux toilettes, les autres enfants n'ont plus les mêmes partenaires, la routine habituelle s'en trouve perturbée, ils peuvent alors entamer une partie de ballon et tout se passe autrement...

Ce sont ces perturbations, parfois infimes, parfois plus importantes ("l'intrusion" d'un adulte de l'école ou l'absence d'un ou deux enfants du groupe), parfois fortuites, parfois favorisées par nos légères interventions, qui constituent le véritable instrument de notre travail avec les enfants. Mais ces perturbations ne sont possibles et acquièrent un statut de "catastrophe" (au sens

Types de productions verbales

de Thom, 1988) que parce que tout au long des séances, les enfants ont pu s'installer dans des répétitions qui ont constitué des routines au niveau des jeux, des règles, des relations... Ces routines s'inscrivent dans un contexte systématisé propice à la mise en place du langage. En cela, nous nous appuyons sur Bruner pour qui l'acquisition du langage commence quand : " la mère et l'enfant créent un " scénario " prévisible d'interactions qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. " (1987, p.15).

Cependant, si nous arrivons à recréer un contexte propice aux routines qui rappelle la dyade mère / enfant dont parle Bruner, notre situation est assez différente : nous sommes deux adultes avec un groupe d'enfants. Or, nous avons constaté que le fait d'être deux permet d'organiser des tours de rôles entre adultes, de jouer sur les différences de styles. L'une peut être dans le collectif tandis que l'autre sera davantage dans une relation individuelle avec un enfant. Cela nous permet également d'être plus souples, car la présence d'une autre adulte peut assurer un soutien dans les moments critiques (provocation, colère, violence d'un des enfants par exemple). Les enfants ont ainsi la possibilité d'aller librement d'une adulte à l'autre, et de faire appel à celle qu'ils " sentent " la plus disponible. Nous pouvons prendre des attitudes différentes : il arrive qu'un enfant se fasse gronder par l'une et consoler par l'autre ou que l'une refuse le " café " que lui avait préparé un enfant (elle a mal au ventre ou a déjà bu beaucoup de café lui dit-elle) alors que l'autre l'accepte volontiers. L'une peut prendre une place d'enfant, entrer dans " leur " paradigme et être un personnage (en jouant au loup et aux petits cochons avec eux) tandis que l'autre conserve son " statut d'adulte " pour faire des commentaires et être narrateur de ce qui se passe alors. Nous pensons que cette co-présence de deux adultes avec un petit groupe d'enfants fait partie de l'originalité de notre travail. Ainsi la différence entre les adultes peut pour les enfants être le reflet de leurs propres différences, mais leur permet aussi de voir leurs ressemblances (avec nous et entre eux). Par ailleurs cela multiplie les possibilités et la variété de situations vécues par les enfants : il y a des moments possibles de dyade (en face à face et en côte à côte), de groupe et de solitude.

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre travail avec Fatima, la petite fille du groupe qui nous a paru la plus en difficulté.

2. PRESENTATION DE L'ENFANT

Fatima est la cinquième enfant d'une famille d'origine africaine et vit dans des conditions très précaires (parents sans emploi, domicile insalubre et très petit). Son aspect reflète sa situation sociale : ses vêtements ne sont jamais appropriés pour la saison, ils sont déchirés, décousus, trop petits ou trop grands, ses cheveux tressés sont négligés, elle sent souvent mauvais... Ses parents parlent très mal le Français. Selon eux, Fatima ne parle aucune langue.

Le psychologue de l'hôpital Robert Debré a diagnostiqué " un trouble anxieux sévère avec des conduites d'évitement et des tics ". L'orthophoniste, qui a fait un bilan parle d'un " retard de langage qui s'inscrit dans un retard global

d'évolution et dans des troubles de la personnalité." Tous deux ont vivement conseillé une prise en charge hebdomadaire, personne n'a voulu ou pu l'assurer. Quand nous rencontrons Fatima, celle-ci a beaucoup de gestes de défense : se cacher le visage avec les mains, plonger dans les jupes de l'adulte. Elle est très bruyante, crie beaucoup, est très agitée, change sans cesse d'activité et surtout ne parle pas. Mais elle semble très gaie et avide de communication.

2.1. La qualité de sa relation

2.1.1 La relation aux objets

Toutes les activités menées par Fatima sont dirigées ou adressées vers des personnes et principalement les adultes. Les objets ne sont pas explorés pour eux-mêmes. Fatima utilise la dinette pour mettre la table pour deux personnes et ensuite invite l'adulte à la rejoindre en lui prenant le bras (on note que les couverts sont correctement disposés en face à face sans que l'enfant change de place), elle fait du café pour nous l'offrir et rit quand nous faisons semblant de le boire tout en surveillant attentivement que le rituel soit parfaitement accompli (mettre du sucre, tourner avec la cuillère, boire, remercier). De même, lorsque Fatima utilise le tourniquet musical, elle se place face aux autres pour leur jouer de la musique et non pour le plaisir de tourner la manivelle ou pour faire du bruit. Si l'attention de l'autre se relâche, l'enfant abandonne l'objet qui semble alors ne plus être digne d'intérêt. Tous les objets prennent une valeur relationnelle dans la dyade adulte-enfant. La seule activité qu'elle ait investie avec une autre petite fille est le jeu du rouleau (un gros cylindre en plastique gonflable dans lequel un enfant peut s'asseoir ou s'allonger et se faire rouler). Mais cela n'a été possible qu'après plusieurs séances pendant lesquelles ce jeu s'est déroulé en présence de l'adulte qui devait réguler les tours de rôle. Peu à peu Fatima a permis à l'autre enfant de prendre la place de l'adulte : pousser le rouleau pour l'autre enfant puis se faire pousser et s'asseoir dans le rouleau dans lequel elle criait tout à la fois de peur et de joie.

2.1.2 La relation à nous

Lors des premières séances, Fatima se tient soit assez loin de nous et du groupe, soit se colle à nous en grimpant sur notre dos ou se serrant contre une partie de notre corps. Elle recherche constamment notre regard, notre attention. Dès que l'une d'entre nous établit une relation privilégiée avec elle au sein du groupe, il nous est très difficile de l'interrompre pour s'occuper des autres enfants ou faire entrer Fatima dans un mouvement collectif.

2.1.3 La relation aux autres enfants

Au début, elle agit presque comme si les autres enfants n'existaient pas, ou étaient sans importance. Elle repousse Marine comme si elle chassait une mouche, sans violence mais sans affect non plus. Puis, très rapidement son rapport aux autres s'est chargé d'agressivité face à l'intérêt que les adultes leur portent. Par exemple, pendant de nombreuses séances, elle tourne autour du groupe qui est en train de jouer au memory et finit par tout détruire.

Au bout de deux ou trois mois, elle commence à lancer la balle aux autres et accepte de faire des choses en parallèle (danser, lire un livre, faire des jeux

Types de productions verbales

collectifs de langage). La relation à l'autre est favorisée par des moments de complicité entre enfants "contre" l'adulte. Quand l'une d'entre nous fait le loup, tous les enfants se regroupent et se cachent en riant ou quand ils courent tous se cacher au moment où on les raccompagne dans leur classe. Ainsi, de longs regards et des rires complices ont été la première expression non agressive de la relation de Fatima à l'autre.

Un long travail avec elle a permis qu'en fin d'année elle se montre capable :

- D'attendre son tour (dodo l'enfant do),
- D'accepter que les autres puissent jouer sans qu'elle y participe,
- De jouer au memory avec les autres, en respectant son tour et en faisant aider pour le choix des cartes,
- De s'asseoir avec tout le monde autour d'une table, pour "discuter" ou dessiner,
- De jouer au rouleau avec une autre enfant en occupant deux rôles complémentaires.

2.2 Caractéristiques de ses modes de communication

Ses modes de communication sont entièrement liés aux relations qu'elle noue avec les adultes tout d'abord, puis dans un second temps avec les enfants du groupe.

Le regard à distance : au cours des premières séances, même quand elle joue de son côté, elle vérifie, par de brefs coups d'œil que nous la regardons. C'est donc tout naturellement la première accroche que nous avons utilisée : la regarder quand elle nous regarde en lui répondant verbalement. Nous lui signifions ainsi que ce qu'elle fait nous intéresse, en veillant à ne pas trop faire intrusion dans ses jeux.

Le corps à corps : par moments, elle est physiquement très envahissante pour l'adulte : elle lui grimpe dessus, l'entoure de ses bras dans un débordement d'affection en serrant très fort, la caline trop, la coiffe brutalement. Cela peut nous amener à vouloir la repousser, ce qui se traduit de notre part par des négociations parfois longues et malaisées pour lui faire comprendre que cette attitude nous est désagréable tout en veillant à ce qu'elle ne se sente pas rejetée.

Ce comportement "symbiotique" qui se manifestait entre autres par le collage à notre corps semblait neutraliser la distance entre elle et nous, distance nécessaire à la mise en place d'échanges langagiers. C'est bien entendu, dans l'après-coup que nous pouvons tenter de donner un sens au comportement de l'enfant et à ce que nous éprouvons à son égard. Cela nous permet de constituer ou de reconstituer des liens entre les attitudes de Fatima et son rapport au langage, ce qui nous replace dans le domaine du linguistique ou du pré-linguistique et nous ramène à notre objet "scientifique". Quel que soit le statut de nos interprétations, elles jouent un rôle constructif dans le cheminement que nous parcourons avec les enfants (ne serait-ce que parce qu'ils nous préservent d'une trop forte inquiétude par rapport à eux).

Afin de transformer ces moments où il est impossible de la voir, de l'atteindre, alors qu'elle est collée à nous et que nous avons envie de la rejeter, l'une d'entre

nous l'a un jour prise dans les bras et l'a bercée en lui chantant *dodo l'enfant do*. Fatima a manifesté beaucoup de plaisir et s'est ainsi laissé contenir tout en regardant l'adulte dans les yeux, ce qu'elle faisait rarement, un peu comme un bébé au sein de sa mère. Nous avons rejoué cette scène pourvue d'une fonction contenante, affective, presque à chaque séance : c'est alors l'adulte qui tient et serre Fatima dans ses bras mais avec douceur, en chantant et en tentant de l'entraîner pour qu'elle chante. Ce qu'elle fait volontiers et avec un plaisir manifeste. Les scènes précédentes pendant lesquelles elle nous collait brutalement ont pu être rejouées différemment sur plusieurs points : les deux partenaires étaient réunies pour chanter ensemble, l'une pour bercer, l'autre pour être bercée, à la demande de l'enfant et avec l'accord de l'adulte. La valeur symbolique de cette scène a permis l'accrochage du regard entre l'adulte et l'enfant et le partage manifeste de brefs moments harmonieux pendant lesquels cette enfant était l'objet unique de l'attention et de la manifestation d'affection de l'adulte.

Ce jeu a alors été inscrit dans l'histoire du groupe car lors de la séance suivante toutes les fillettes ont demandé à être bercées. Nous avons ainsi pu travailler, non sans difficulté, le tour de rôle qui s'inscrit dans le temps. Nous avons institué une unité temporelle, reprendre deux fois la comptine, qui délimitait chaque tour. À la fin de l'année, non seulement Fatima peut attendre son tour, mais elle regarde et participe au tour des autres en chantant la comptine. Cette activité semble avoir été une étape fondamentale dans la construction de ses relations avec ses pairs. L'absence de relation entre les enfants était ce qui nous avait le plus marqué au cours des premiers mois. En effet, les enfants semblaient exister les uns à côté des autres, sans se voir, la rencontre se situant uniquement sur le plan du rejet violemment exprimé : par des coups, des hurlements ou la destruction de ce que l'un d'entre eux était en train de faire. Peu à peu des jeux d'alternance ont pu s'élaborer puis des couples d'enfants ont fonctionné sans l'intervention de l'adulte (parties de ballons et jeux avec les petites voitures pour les garçons, jeu du rouleau et de cache-cache pour les filles).

La désignation : au fil des séances, Fatima aime de plus en plus qu'on lui lise des histoires et demande à l'adulte, par le regard, le pointage et le sourire, de regarder des albums avec elle. Ces contextes de triangulation adulte-enfant-objet empreints de complicité ont favorisé des activités de désignation.

La parole : Fatima manifeste un surinvestissement de l'adulte dans la communication, mais ses productions verbales sont très en-deça de celles des enfants de son âge. Si l'on tente de différencier ses usages du langage de ceux d'un enfant plus jeune, on note la quasi-absence de manipulation, de jeux phonologiques, de tâtonnements sur le plan des marqueurs, des phonèmes (par exemple une absence de tentatives de détermination). Nous ne l'avons pas vue explorer la dimension mécanique, phonatoire du langage, et y rechercher du plaisir.

Avec les adultes du groupe-langage, le fait qu'elle ne parle pas ne l'empêche pas de communiquer, d'entretenir des relations sur des modes différents : la provocation, la colère, le plaisir, la joie se communiquent hors verbalisation.

Types de productions verbales

L'un des rôles du langage qui s'est instauré au fil des séances a été de mettre en place une distance entre elle et nous, distance qui constitue un lieu de différenciation. Cette différenciation était nécessaire lorsque nous étions amenées à la gronder, à lui manifester notre désaccord. Or, au cours des premières séances, cela ne fonctionnait pas : l'enfant continuait à agir comme si notre parole ne la touchait pas, ne la concernait pas. Aucun signe de réception ne pouvait se lire sur son visage ou se traduire par une modification de son comportement. Nous avons eu plusieurs fois le sentiment que si Fatima s'était mise à parler cela aurait perturbé ce mode de fonctionnement avec lequel elle parvenait à dire et faire des choses avec l'autre sans parler... On verra que la parole a pu fonctionner lorsqu'elle s'accompagne du toucher, d'une prise en compte du corps.

Les pré-requis aux échanges langagiers semblent être en place (anticipation, scénarios) : le dialogue pré-linguistique existe, mais la fonction instrumentale du langage n'est pas exploitée. Les répétitions elles-mêmes se situent sur le plan gestuel, intonatif, comportemental mais pas sur le plan verbal. Mais le langage sera investi lorsqu'il permettra de rester en contact avec l'autre en cas de distance physique trop importante. Il permet à l'enfant d'obtenir des soins, un accompagnement comme on le verra plus loin.

Trois mois après la première rencontre, Fatima semble plus attentive à ce qu'on lui dit, elle est moins envahissante, utilise d'autres registres pour nous manifester son affection et semble prendre acte de l'investissement que nous faisons d'elle. Cela lui permet à la fois de développer, d'approfondir les activités qu'elle mène en solitaire (mais sous notre regard), de participer et même d'initier certains jeux collectifs (la danse avec différents objets transformés en instruments de musique). Nous avons pu alors organiser des jeux, toujours dans une relation dyadique, en transformant ses jouets de prédilection et en leur donnant une autre fonction. Par exemple la dinette est devenue un jeu de construction (on construit des tours en empilant les éléments de dinette et on souffle pour les faire tomber). Ainsi, une première étape a consisté à favoriser l'accrochage du regard. L'enfant a pu ensuite développer une capacité à l'attention conjointe. Puis, nous avons utilisé ses objets favoris comme cible de cette attention conjointe. Ces différentes situations ont été propices à l'émergence de ses premières vocalisations.

3.1 Evolution de son langage dans le groupe.

Nous donnons simplement quelques moments clés qui permettent de suivre les usages du langage chez Fatima au cours de l'année.

3.1.1 A son arrivée dans le groupe

Durant la première séance Fatima n'a pas du tout parlé. Elle utilisait très bien le hochement de tête et très rapidement, une ou deux semaines plus tard, elle a verbalisé avec [nɔ̃]. Le premier mot, en dehors de "non" en cours de séance a été [pu]. S'il a eu un effet similaire sur nous au premier "areu" du bébé sur la mère, nous n'avons pas comme une mère repris ce [pu] avec jubilation en y ajoutant une mélodie, des sourires et des rires, mais nous avons directement

cherché à lui donner un sens, des sens, car “pou” avait un rôle de “mot préféré” ou de sur-extension. Il était le seul signifiant employé par Fatima. Pendant un temps, il n’y eut pratiquement aucun autre mot en dehors de [pɔm] “pomme” qui avait beaucoup été travaillé, répété en classe.

Au fur et à mesure des séances, quelques mots sont apparus dont “papa”, en particulier quand on regarde ensemble un album pour enfants *Papa, maman, ma sœur et moi*. Mais la plupart du temps elle dit [pu] que ce soit dans des activités de désignation (en côte à côte), ou dans un autre type d’activité dialogique (en face à face) pendant laquelle elle regarde l’adulte, pour attirer son attention et parfois crie, surtout quand un autre enfant l’ennuie ou semble la gêner par sa seule présence. Quand on lui parle, elle semble entrer dans un dialogue ou co-construire l’échange avec l’adulte en reprenant [pu] plusieurs fois, comme pour maintenir la relation.

Puis sont apparues d’autres verbalisations : elle montre des images dans les livres et dit des “mots” dans ce qui nous paraît être du jargon. Fait-elle des emprunts à sa langue maternelle sans pouvoir distinguer et catégoriser ses interlocuteurs en fonction de la langue employée ? Ou bien est-ce ce que l’on appelle de la “jargonophasie” et invente-t-elle des mots faute de ne pouvoir “attraper” ceux qui sont prononcés autour d’elle en raison de problèmes d’ordre articulatoire ? Ces productions sont en tout cas à la fois une marque d’un recours au langage pour référer et pour dialoguer puisqu’elles sont souvent adressées à l’autre. Mais il lui arrive aussi d’employer une forme d’auto-langage par lequel elle ne semble pas nous solliciter, notamment dans ses préparatifs de dînette.

3.1.2 Entre janvier et mars

Au niveau référentiel

Elle prend plaisir à nommer les éléments de dînette : son jeu de prédilection sert de support à l’activité de référenciation.

On ne peut pas la comprendre hors de ce et hors de “l’histoire” qui s’est jouée entre elle et nous depuis le commencement des séances. On peut dire donc que son activité de référenciation s’est nouée aux relations qu’elle a entretenues avec nous, d’autant plus que le jeu de dînette a été ce qui lui a permis d’opérer un va et vient entre sa solitude et le contact avec nous.

Au niveau pragmatique

Elle exprime certains de ses désirs. Elle prend le bras pour demander quelque chose à l’adulte (par gestes). Elle se plaint facilement, pleure. On peut déduire de ses réactions qu’elle comprend très bien les injonctions (par leur intonation?).

Au niveau mécanique

Elle s’intéresse beaucoup au découpage en syllabes et aux différences de longueur des mots à l’oral mais pas à l’écrit : c’est à dire qu’elle regarde comme fascinée l’adulte qui joue avec les mots en les segmentant (pa-pa) ou qui joue avec la durée des syllabes (pa:: pa::). Elle essaie alors de répéter, de faire comme l’autre et parfois même anticipe en faisant en même temps que son interlocuteur. Elle articule mieux, semble solliciter la correction de l’adulte et met un certain soin à répéter.

3.1.3 Avril et mai

Types de productions verbales

Elle maintient ces différents usages du langage. Petit à petit son lexique s'enrichit un peu et elle manifeste de plus en plus de plaisir à répéter de nouveaux mots. On peut noter deux événements "langagiers" saillants :

"pipi" (avril)

Elle prend la main de l'une d'entre nous et dit très clairement "pipi" en entraînant celle-ci vers la porte. Elles vont aux toilettes et elle fait effectivement pipi. Elle jubile. Dans cette situation, la demande pour se faire accompagner par l'adulte vers les toilettes semble assurée par le geste qu'elle effectue (prendre la main de l'adulte) et "pipi" explicite le geste : l'enfant peut signifier deux choses différentes en utilisant deux modalités complémentaires. L'expression de son désir et l'obtention de la satisfaction passent par l'usage de la parole et du geste signifiants.

"Maman, j'ai peur !" (mai)

Elle monte la première les escaliers pour aller dans le dortoir dans lequel la séance précédente a eu lieu (contrairement aux séances habituelles qui se sont déroulées dans une autre salle). Il y a donc eu stabilité du groupe et déstabilisation par ce changement de lieu : tout d'un coup, elle se retourne vers nous et dit très distinctement : "Maman! j'ai peur!"

Cet énoncé modifie sans doute la fonction de l'émotion, il ne s'agit pas d'un désir ou d'un projet. Fatima est alors capable sur une "lancée" de produire un énoncé (sorte d'interjection allongée) qui n'est pas lié à une représentation mais exprime un affect. Dans cette situation, l'enfant est seule en haut de l'escalier, elle arrive donc dans cette salle "inhabituelle" (mais connue) la première, avant les autres membres du groupe. Cet énoncé accompagne sa lancée vers la salle, un peu comme s'il commentait ce mouvement au moment où il allait s'achever. Arrivée en haut de l'escalier, Fatima est seule et ne peut plus comme dans la séquence de la demande de faire pipi avoir recours au contact, ni au geste pour signifier quelque chose à l'autre. Elle a alors recours au langage.

3.1.4 Juin

Elle dit de plus en plus de mots compréhensibles à deux niveaux :

au niveau référentiel

Elle nomme les choses qu'on lui montre ou avec lesquelles elle joue, avec une meilleure phonologie, répète certains mots et certaines formules figées quand on les introduit.

à un niveau "affectif-automatique"

Elle construit un petit répertoire "d'expressions" spontanées qui lui permettent de verbaliser immédiatement un affect ressenti. Par exemple, si un enfant l'énerve, elle met les mains sur les hanches, prend une expression contrariée et dit "[mɛ ::]!".

Certains énoncés, souvent des holophrases, sont une combinatoire de ces deux niveaux: elle dit "doigt" à plusieurs reprises quand elle s'est fait mal au doigt en le montrant et le touchant (voir analyse de l'extrait de corpus présentée plus loin).

Au niveau des conduites langagières

- Elle commence à répondre aux questions
- Des moments de dialogue continu s'instaurent.

- À l'occasion de la recherche de la cause de certains événements qui touchent Fatima (perte du bouton de son pantalon, blessure au doigt), nous sommes amenées à reconstruire avec elle l'événement auquel nous n'avons pas assisté. Ceci constitue les premières amorces de narration au sein du dialogue.

3.2 Usages du langage et différents types de relations

On a vu que Fatima cherche toujours à nouer une relation exclusive avec une des adultes. Comme les enfants sont peu nombreux (par rapport à une situation de classe), une adulte peut nouer une relation dyadique avec un enfant. C'est dans ces conditions que Fatima a pu apprendre à partager les adultes avec les autres enfants.

Selon nous, l'alternance de moments de dyade avec un adulte, de moments de solitude (jeux avec la dinette), de moments de jeux collectifs soit menés par l'adulte, soit par les enfants sous le regard de l'adulte, favorisent des usages différents du langage en fonction des différentes modalités d'approche des adultes.

3.2.1 les moments collectifs

Dans les jeux collectifs, l'enfant, prise dans un mouvement d'ensemble, répète des formules, ou entonne des parties entières de chansons.

Exemple :

Les petites filles se mettent à jouer au loup avec l'une d'entre nous. Elles alternent les rôles (enfants qui se cachent / loup), crient d'effroi, verbalisent leur peur. Fatima répète alors dans le jeu les énoncés produits par d'autres enfants qui verbalisent mieux ("y'a le loup !" "attention !", "on se cache !", "ouh ouh !" etc...).

3.2.2 le dialogue avec l'adulte

La dyade avec l'adulte, en revanche, favorise un travail personnel adapté aux problèmes de l'enfant et permet à l'adulte de prendre le temps d'aider l'enfant à clarifier son discours et à le faire partager. Nous allons en donner un exemple grâce à l'analyse du corpus suivant qui a été enregistré au cours de la dernière séance de l'année scolaire. Les deux adultes et les enfants sont alors assis autour d'une table et dessinent. Fatima, elle, se déplace dans la salle et se cache derrière le rideau. Elle crie à plusieurs reprises. Pendant qu'Aliyah dessine un bonhomme avec un enfant, Chao, Véronique va voir Fatima et lui propose de venir s'asseoir pour faire un dessin. Un instant plus tard :

- 1 Aliyah :à Chao : - ah mais moi j' sais pas bien dessiner / moi j' suis sûre que tu sais
- 2 MIEUX QUE MOI les faire les bonshommes ! / / (*en dessinant*) on lui
- 3 fait un pantalon.
- 4 *Fatima s'est approchée de la table.*
- 5 Véronique à Fatima : (*en parlant doucement*) je découpe une feuille pour toi?
- 6 Fatima : (*ton un peu "plaintif"*) - [ya a :::]
- 7 *Fatima montre alors son doigt à son interlocutrice. (ton "plaintif", allongement*
- 8 *final)* - [dwa :::]
- 9 Véronique : (*en "constatant", légèrement interrogatif*) - tu t'es fait mal au doigt ?

Types de productions verbales

- 10 Fatima : (*même ton et même allongement*) - [dwa ::]
11 *L'adulte lui prend alors la main, lui caresse le doigt pendant quelques secondes*
12 *comme pour "faire partir le bobo". La main de Fatima est*
13 *complètement molle.*
14 Véronique : (*en regardant Fatima, ton de la " constatation "*) - ben oui tu t'es fait
15 mal au doigt.
16 Fatima : (*moins allongé, intonation légèrement moins plaintive*) - [dwa ::]
17 *Puis Fatima tourne la tête (vers le rideau ou la chaise ?) silence 3 secondes.*
18 Véronique : ça va mieux ? // (*moins fort, légèrement interrogatif*) comment t'as fait ?
19 // (*intonation très montante*) - tu t'es coincé avec la chaise ?
20 Fatima : (*toute " petite " voix*) - [si]
21 Véronique : (*en parlant moins fort*) - c'est avec la chaise ou avec le rideau qu' t'as fait
22 ça ?
23 Fatima : (*hésite puis avec une voix " douce "*) - [siez]
24 Véronique : (*intonation " d'approbation "*) - avec la chaise ! (*semble " désolée "*) -
25 ah ::: *Fatima prend alors une feuille blanche* - tu veux un feutre Fatima
26 ?

Il s'agit ici d'un des échanges les plus suivis que nous ayons eus avec Fatima, par sa durée et par le mode de communication employé. En effet, Fatima prend l'initiative de venir vers l'adulte en s'approchant de la table autour de laquelle tout le monde est regroupé pour dessiner alors qu'elle est la seule à se tenir éloignée du groupe. On ne sait pas si ce bobo qu'elle vient montrer est le moyen de s'approcher du groupe, d'attirer l'attention, si elle a vraiment mal..., mais elle initie le thème d'un dialogue qui va se caractériser par sa continuité. Elle répond aux questions qu'on lui adresse au lieu d'être dans l'évitement comme au début de l'année. Elle accepte la proposition de l'adulte (retracer l'origine de l'égratignure) et reprend ce que lui dit l'adulte dans les enchaînements intonatifs et/ou discursifs qu'elle effectue.

On peut distinguer trois moments :

- L'enfant vient montrer son bobo,
- On s'occupe du bobo, on répare,
- On cherche à savoir comment c'est arrivé.

Ensuite elle restera avec les autres et participera à l'activité qu'elle va ainsi partager avec tous les membres du groupe (faire un dessin).

Quand Fatima s'approche de l'adulte qui s'occupe de plusieurs enfants qui dessinent, l'adulte interprète ce mouvement en lui proposant une feuille par la monstration et la verbalisation (" je découpe une feuille pour toi "). Fatima répond alors sur un ton plaintif, [ya a::] et en montrant son doigt, qui est l'objet de sa plainte, elle sollicite l'attention conjointe. Mais elle y ajoute une dimension verbale avec son énoncé [dwa::] (L. 8). Elle manifeste ainsi une utilisation de la dimension dialogique d'un énoncé. Elle expérimente, face à une partenaire dont elle peut voir qu'elle est disponible, qu'elle l'investit après l'année passée ensemble, le fait que le langage peut tout à la fois toucher, affecter, interpeller autrui. Cette demande est effectivement reprise sous une forme verbale par l'adulte qui donne à l'enfant à la fois son rôle d'allocutaire et sa place de sujet de l'énoncé " tu " (L. 9). Ce n'est pas le doigt que montre l'enfant qui constitue le thème de l'énoncé, mais Fatima elle-même qui est agent (" tu t'es fait mal au doigt ") mais aussi siège de la douleur. La reprise de Fatima [dwa::] (L. 10) a

valeur d'acquiescement face à la prise en compte de l'adulte. Celle-ci reprend alors sans verbaliser en s'occupant du doigt sans attendre de réponse de l'enfant (L.11-14). Elle masse le doigt sans parler pendant quelques secondes. L'enfant laisse l'adulte lui caresser le doigt (il y a eu auparavant des scènes similaires pendant lesquelles l'adulte a réparé d'autres bobos). Après ce moment non-verbal de réparation par une action physique, l'adulte reprend la parole sans solliciter de réponse de l'enfant, en constatant, après l'avoir pris en compte par un soin physique, qu'elle a effectivement une petite blessure. Fatima reprend alors le dernier mot de l'énoncé de l'adulte comme elle l'avait fait précédemment [dwa :] (L. 16), mais ici l'intonation est moins allongée, un peu comme si cela allait déjà mieux, comme si c'était un peu passé. D'ailleurs l'adulte reprend l'échange après un silence en tenant compte de ce léger changement intonatif ("ça va mieux ?" L. 18). Ce changement d'intonation montre l'importance que prennent les indices supra-segmentaux, qui sont la marque d'un travail co-énonciatif dans le langage de Fatima resté longtemps monotonal. On peut voir que chacune accorde son intonation sur celle de sa partenaire de dialogue : quand l'enfant parle doucement sur un ton un peu plaintif, l'adulte reprend sur le même mode, ce qui donne du sens à tout ce qui n'est pas verbal mais quand même partagé.

La blessure semble alors guérie et le troisième temps de l'échange est consacré à l'origine du mal : l'enfant tourne la tête, mais reste près de l'adulte. On ne sait pas si Fatima montre quelque chose car on ne peut plus voir son visage, mais l'adulte invite l'enfant à raconter comment cela s'est passé ("comment t'as fait ? tu t'es coincée avec la chaise ?" L.19). L'adulte interroge à partir des objets présents dans la pièce ; en effet, quelques minutes auparavant, Fatima avait joué au loup derrière le rideau près duquel se trouvait une chaise. Ces objets sont susceptibles d'avoir blessé l'enfant. L'intonation très montante de la seconde partie de cet énoncé peut manifester l'intérêt que porte l'adulte à ce qui s'est passé et peut inviter l'enfant à répondre. L'adulte propose alors une alternative à l'enfant ("la chaise ou le rideau" L. 21).

4. QUE NOUS MONTRE CE CORPUS ?

Quand au début de cet échange, Fatima pleure et montre son doigt, elle accepte d'avoir recours à l'adulte pour se faire consoler. Sa douleur ouvre une possibilité de dialogue. La blessure est un topique constant dans ce dialogue, elle est à la fois résultat et événement. On constate un glissement focal au moment des questions de Véronique "ça va mieux ? comment t'as fait ça ? tu t'es coincé avec la chaise ?" (L.19). Le bobo est devenu autre chose qu'un enjeu de consolation, il est devenu un enjeu de dialogue grâce à la participation active de l'adulte à sa guérison (caresser le doigt). Après le soin physique, Fatima est apaisée par le soin moral de pouvoir penser et reformuler l'histoire du traumatisme. Il n'y a pas seulement un adulte qui console un enfant, mais deux énonciateurs asseyant leur position énonciative par rapport à celle de l'autre. L'adulte utilise différents actes de paroles et différents moyens sémiotiques dans son échange avec Fatima. On voit l'importance du constat "ben oui tu t'es fait

mal” (L. 14) qui prolonge l’effet réparateur de la caresse et qui signifie “ je prends acte de ta douleur, elle a un sens ”). Lorsque Fatima détourne la tête sans rien dire, ce silence n’est pas interprété par l’adulte comme un détournement, un repli du dialogue, une fuite, mais l’adulte suit Fatima, interprète son regard et prend ce mouvement pour une intention signifiante (“ tu t’es coincée avec la chaise ?”). L’adulte emploie une série de questions de différentes sortes (ouverte, catégorielle, fermée, avec présentation d’un choix) pour passer de la consolation à la recherche de l’origine de la blessure, ce qui entraîne Fatima à répondre. Nous ne sommes pas certaines du sens du “ si ” (L. 20), (“ oui ” ou “ chaise ”) mais il est bien distinct de [siez] (L.23) qui constitue une reprise par laquelle elle choisit une alternative entre “ chaise ou rideau ” proposé par sa partenaire.

Pour Bruner, “ le développement du langage implique donc deux personnes qui négocient. Le langage n’est pas abordé par l’enfant de grés ou de force; il est façonné de manière à rendre l’interaction communicative efficace - à ce qu’elle sonne juste. ” (1987, p. 34). On voit que dans le passage que nous avons analysé, s’élabore la co-construction d’une amorce de récit à l’intérieur d’un dialogue malgré toutes les difficultés de cette petite fille. Cette blessure comme mode d’entrée dans le premier dialogue de ce type qui a eu lieu au cours de toute une année passée ensemble, peut être une belle métaphore...

5. CONCLUSION

Au début de l’année, Fatima était soit dans le mode du rejet (des autres enfants), soit dans la fusion (avec l’adulte), fusion dans laquelle il n’y a pas de place pour la parole, pour sa parole. Au fur et à mesure des séances, Fatima a pu accepter et construire une distance entre elle et nous. Elle s’est également mise à jouer seule puis avec les autres et à accepter de laisser les autres jouer. Ces différentes possibilités de jouer côte à côte et d’établir des relations en face à face avec nous et avec les autres enfants dans des situations variées ont été propices à l’utilisation du langage verbal.

On a pu observer différents usages du langage chez Fatima dans des activités à différents niveaux :

- Le mécanique (jeux de rythmes, répétitions)
- Le référentiel (nomination et clarification surtout avec des livres)
- Les routines (alternance ludique des rôles avec un adulte ou entre enfants)
- L’affectif (expression des émotions, des désirs). Nous n’avons cessé de mettre en mots les affects (agressivité, plaisir, chagrin) qui s’exprimaient à travers les actes et le comportement des enfants, en leur cherchant une “ cause ” ou une “ explication ” ensemble, quand l’occasion s’y prêtait.

Les jalons de notre parcours avec Fatima nous ont parfois rappelé certaines premières étapes de l’acquisition du langage chez l’enfant :

Au niveau des fondements de la communication

Accrochage du regard
Mise en place de formats et du tour de rôle
Prise en compte de l'investissement qu'on lui porte

Au niveau de la compréhension

Réponse par des actes aux injonctions des adultes

Au niveau des productions

- Onomatopée, premier mot, surextension (“ pou ”)
- Jargon/babillage
- Holophrase (“ pipi ”, “ doigt ”)
- Blocs (“ maman j'ai peur ”)
- Premier dialogue suivi et amorce de co-construction d'un récit

A la fin de notre bref parcours avec Fatima, celle-ci est loin de parler comme une petite fille de cinq ans, ne serait-ce que par la quantité, si réduite, de langage produit, par le manque de complexification syntaxique, la “ pauvreté ” du lexique et le manque de souplesse pragmatique. Ses énoncés témoignent cependant d'un accès évident au langage à la fois dans le registre de la “ parole automatique ”, avec des énoncés produits dans des rituels (les répétitions, les chansons), des énoncés prononcés sous l'emprise d'une grande émotion (“ maman j'ai peur ! ”) et de la “ parole volontaire ” (“ pipi ”) dans des situations où elle manifeste un désir, ou exprime une demande.⁵ Fatima se montre aussi capable de collaborer à la construction du récit à partir d'un indice présent. Elle manifeste alors une capacité à utiliser différentes fonctions du langage et à s'organiser au travers d'une diversité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bruner, J. ,1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
Danon-Boileau, L., 1995, *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Calmann-Levy.
Thom, R. ,1988,. *Esquisse d'une sémio-physique. Physique aristotélicienne et théorie des catastrophes*, Paris, Inter-éditions.

⁵ Rappelons brièvement que la parole automatique permet à l'enfant de “ donner un contour verbal à une sensation ” et que la parole volontaire permet de “ convertir une représentation en mots ” (Danon-Boileau 1995, p.188-189)