

Deuxième partie

INTERROGER UNE PAROLE

RECHERCHE CLINIQUE

Marie-Madeleine Christe-Luterbacher

L'examen du langage

1 / Introduction

C'est dans la perspective d'un diagnostic décidant d'un traitement et de son orientation que l'examen du langage prend son plein sens clinique; l'identité professionnelle de la logopédiste se définit dans cette démarche.

Cependant, l'examen du langage s'écarte bien souvent de sa spécificité. Les points de vue empruntés à d'autres disciplines ne sont fréquemment pas intégrés dans la démarche de l'examen qui se réduit alors à un inventaire d'aspects juxtaposés ou confondus. C'est la raison pour laquelle notre but sera d'interroger directement le langage d'un enfant à la parole troublée.

Il nous paraît nécessaire, avant d'entreprendre cette démarche, de passer en revue les différentes phases de cet examen; d'abord elles correspondent à l'évolution à laquelle nous avons été amenés par la pratique quotidienne des troubles du langage et de leur traitement. Ensuite, il ne peut y avoir, pour le clinicien, d'une part l'examen et de l'autre le traitement : l'examen est déjà le début du traitement puisqu'il est une prise de conscience des perturbations sur laquelle va s'organiser la thérapeutique. « Dites-moi comment se passe votre examen et je vous dirai comment se déroule votre traitement logopédique », pourrait-on dire dans un aphorisme. Les livres consacrés à la logopédie montrent à l'évidence que les implicites et les théories sur lesquels se fonde un examen sont identiques à ceux qui sous-tendent les méthodes de traitement préconisées. Cependant, leurs aspects hétérogènes (disparates) créent souvent un hiatus entre examen et traite-

ment. Enfin, la démarche poursuivie dans l'examen résume la plupart des questions qui se posent dans l'approche du langage et de ses troubles.

Tout examen a son préalable : c'est son motif et la demande formulée par celui qui consulte.

Du motif de la consultation chez la logopédiste

Il s'agit en premier lieu de situer l'examen par rapport à la demande concrète face à laquelle nous nous trouvons dans notre activité professionnelle.

Une maman, une maîtresse d'école nous parlent d'un enfant : elles nous disent « qu'il parle mal ou qu'on a de la peine à le comprendre ».

Voici quelques exemples de MOTIFS DE CONSULTATION INVOQUÉS PAR LES MÈRES LORS DE LEUR PRISE DE CONTACT AVEC LA LOGOPÉDISTE (transcription textuelle) :

— Isabelle (2 ans 7 mois) : « Isabelle a eu de la physiothérapie toute petite parce qu'elle mettait les mains en arrière. Elle ne parle pas. »

— Claude (4 ans 2 mois) : « Claude ne parle pas très bien. »

— Joël (4 ans 6 mois) : « Joël ne peut pas dire le [R] il dit [ə] à la place. Il parle aussi trop vite et estropie les mots. »

— Gabriel (4 ans 6 mois) : « Mon enfant bégaie, il ne prononce pas toutes les lettres, il dit [tətətə]. »

— Fabien (4 ans 7 mois) : « On ne le comprend pas, il manque plusieurs lettres. Moi, je le comprends, mais même son père a du mal à le comprendre. »

— Didier (4 ans 7 mois) : « Didier parle mal, moi je le comprends, il n'y a que quelques mots trop déformés que je ne comprends pas. Il ne peut pas dire le [R] : pour Sébastien il dit [tjɛ̃tjɛ̃] (*sic!*) et pour train, il dit [kɛ̃]. A l'école enfantine, il est toujours tout seul dans un coin. »

— Quentin (5 ans 3 mois) : « Il a des difficultés pour certains mots, c'est comme s'il ne pouvait bouger la mâchoire et la langue pour dire certains mots longs, comme s'il ne savait pas arranger les syllabes. »

— Fernand (5 ans 5 mois) : « Fernand parle mal, il estropie les mots, on ne peut pas dire que c'est certaines lettres qu'il ne peut pas dire, mais il estropie. »

— Etienne (5 ans 6 mois) : « Il a un cheveu sur la langue; nous on trouve ça mignon, mais la maîtresse d'école et le médecin scolaire ont dit qu'il fallait prendre rendez-vous. Il a eu le frein de la langue coupé, est-ce que c'est ça ? »

— Suzanne (5 ans 7 mois) : « Suzanne a un défaut de prononciation, elle a les dents en avant, elle suce; son frère de 3 ans parle mieux qu'elle. »

— Louis (5 ans 9 mois) : Louis confond certaines lettres, le [s] et le [ʃ]. La maîtresse pense qu'il aura de la peine à apprendre à lire. »

- Michel (6 ans 9 mois) : « Michel ne peut pas dire les [s] et les [ʃ]. »
— Aline (7 ans 8 mois) : « Aline a les dents en avant, elle place mal sa langue. »

Ces motifs frappent par leur monotonie, leur banalité; ils sont peut-être le reflet d'un « manque de mots » pour exprimer ce qu'est le mal parler, mais ils nous montrent que ce « parler mal » est sous-tendu par des conceptions, des notions et des impressions se situant à des niveaux très divers : référence aux lettres, au langage écrit, à l'école, mais aussi à la conformation de la bouche, à l'implantation des dents ou au fonctionnement de la langue, etc.

Il y a des cas où la mère dit être la seule à comprendre son enfant, encore que quelquefois elle ne comprenne que le sens général du discours.

Il est plus rare que les parents ou la maîtresse disent que l'on ne comprend pas *ce* que dit l'enfant parce qu'il ne peut exprimer ses idées; ils le font alors d'une manière plus singulière, plus personnelle.

Exemples :

— Rachèle (3 ans 9 mois) : « Ma petite fille de 4 ans ne parle pas encore bien. Après les premiers mots, elle n'a plus progressé : elle ne peut pas dire ses idées, ne peut pas répéter. »

— Alexandra (6 ans) : Pour la mère : « Ma fille parle mal; elle a été opérée des végétations. » Pour la maîtresse : « Alexandra est souvent difficilement compréhensible, non pas à cause de son articulation, mais parce qu'on ne comprend pas de quoi elle parle. »

— Marcel (6 ans 9 mois) : Pour la mère : « Marcel parle trop vite, il a peur de ne pas pouvoir finir son histoire, il ne dit pas la fin des mots, on ne le comprend pas. Il a peur de ne pas pouvoir dire l'histoire qu'il a dans la tête. C'est quand il a une histoire dans la tête que ça ne va pas; si on lui dit : « Calme-toi » et qu'il répète, on ne le comprend pas davantage. Quand il n'a pas d'histoire dans la tête, ça va mieux. » Pour l'institutrice : « Quand Marcel me raconte quelque chose, je ne le comprends pas; c'est comme si c'est moi qui avais mal écouté, comme si j'avais été distraite pendant qu'il me raconte son histoire. »

Mais habituellement, et non seulement pour la mère, c'est pourtant dans le « mal parler » qu'on fixe l'origine d'un trouble possible du développement ultérieur de l'enfant; ce « mal parler » qui pourrait entraver les possibilités de communication, l'apprentissage des lettres,

la scolarité, entraîner la moquerie, être la cause de réactions d'insuffisance de l'enfant.

C'est vrai qu'il y a des enfants dont on se moque à cause de leur manière de parler, mais il y en a assurément davantage dont le mal parler n'entraîne aucune raillerie. Si on ne se moque pas d'un enfant, c'est parce que, dans certains cas, d' « estropieur » de la langue il devient l'estropié, le handicapé. L'évolution sociale fait que de la moquerie on a passé à l'infirmité : on ne se moque pas d'un handicapé.

Nous citons ici une remarque d'une institutrice : « Personne ne se moque de Gérald, j'ai expliqué aux enfants de la classe qu'il n'était pas tout à fait comme les autres. »

Aujourd'hui, parler mal ou estropier la langue, c'est fréquemment — pour tout un chacun et de nombreux auteurs — être atteint dans son corps et souvent même dans son cerveau anatomique.

Comment la logopédiste réagira-t-elle face à ces demandes et à ces commentaires? Ici se pose le problème de la théorie implicite personnelle que chacun d'entre nous se forme sur lui-même et les autres, lui rendant intelligible le comportement, notamment langagier, de celui qu'il rencontre, l'amenant à se faire une idée sur son origine, son existence, ses attitudes passées, présentes et futures, à comprendre le sens qu'il prête aux choses et à ses sentiments : c'est-à-dire à ce qu'il ressent et à ce qu'il pense.

Très tôt l'enfant lui-même se fait une théorie sur son langage et l'on peut rappeler que le petit Hans, première histoire d'une psychanalyse d'enfant publiée par Freud, déclarait à deux ans et demi que sa petite sœur ne pouvait pas parler parce qu'elle n'avait pas de dents.

L'interlocuteur de la logopédiste, la mère, la maîtresse, le médecin scolaire, ont eux aussi leur théorie implicite personnelle sur le langage. Elle est impliquée dans leur décision d'envoyer l'enfant chez la logopédiste; leur intervention est d'emblée inscrite dans leur manière de ressentir les choses et d'envisager la parole particulière de l'enfant. C'est pourquoi d'ailleurs leurs appréciations ne concordent généralement pas.

Nous pensons ici à la mère et à l'institutrice d'Edith : pour la mère, l'enfant a de la peine à trouver ses mots, mais elle parle bien; pour l'institutrice, Edith n'a aucune peine à trouver ses mots, mais elle parle mal.

Le consultant attend de la logopédiste une démarche particulière : c'est grâce à sa science, pense-t-il, qu'elle devra préciser et trancher. Mais le fait de poser la question de cette manière a déjà engagé la

démarche sur un problème de langage et l'a fixée dans le processus de l'autoconfirmation de la théorie préconçue et préexistante : on peut s'étonner du poids, de la solidité et de la rigidité conférés au phénomène langage, mis par prédilection au centre des motifs de la consultation; ce problème manifesterà une tendance massive à circonscrire, puis à fixer la discussion, l'intérêt et le souci sur cet aspect très particulier du comportement, même dans les cas où il nous apparaîtra d'une importance tout à fait secondaire. L'enfant très jeune est d'ailleurs impliqué dans la prise de conscience de son propre trouble du langage.

Que dit l'enfant?

Dans les exemples qui vont suivre, nous indiquerons les prises de parole successives de l'enfant par E01, E02, etc., pour Edith (C01, etc., pour Claudine; P01, etc., pour Pascal) et celles de la logopédiste par L01, L02, etc., prises de parole dont nous donnons la transcription complète avec toutes les hésitations et les particularités du langage oral. (Voir à ce sujet au chapitre 2, nos remarques concernant la transcription.)

Edith (6 ans et 8 mois) dont l'obésité nous rappelle la fréquence des troubles alimentaires associés aux troubles du langage; Edith, sur le langage de laquelle mère et institutrice ont un avis divergent, et qui elle-même ne peut rien en dire.

On relèvera le contresens de la première question de la logopédiste : ce n'est pas avec maman qu'Edith s'est posé la question de ce qui avait été dit, mais seule à la salle d'attente, pendant que mère et logopédiste s'entretenaient. Le contresens, ou le lapsus, de la logopédiste peut-il être mis en relation avec le fait que la mère consulte sans grande conviction, pressée par le médecin scolaire et l'institutrice et qu'elle en a fait part à la logopédiste?

- L01 « Alors tu t'étais demandé avec maman ce qu'on avait discuté, hein? »
 E01 « Ouais. »
 L02 « Oui, euh, elle t'avait un peu expliqué pourquoi tu venais chez moi? »
 E02 « Non. »
 L03 « Non » (constatation et non interrogation).
 E03 « Pour apprendre à parler. »
 L04 « C'est vrai, pourquoi? »
 E04 « Parce que... je parle mal. »
 L05 « Qui c'est qui dit ça? »
 E05 « Ma maîtresse. »
 L06 « Ta maîtresse? »

- E06 « Ouais. »
 L07 « Hmhm. Qu'est-ce qu'elle t'a dit? Elle t'a dit ce qui n'allait pas...
 bien pour toi? »
 E07 [zəpa:ɛpapabjẽ]
 « Je parlais pas pas bien. »
 L08 « Hmhm. Pis elle t'a dit... »
 E08 « Ouais. »
 L09 « Ce que c'était, ce pas bien parler. »
 E09 « Ouais » (suivi d'un silence).
 L10 « Oui. Et puis toi qu'est-ce que tu en penses? »
 E10 [sɛpa]
 « Sais pas. »
 L11 « Tu sais pas » (constatation et non interrogation).

Claudine (4 ans et 11 mois) parle d'abord de son chat en peluche, Sylvie, qu'elle a amené à la consultation « parce qu'elle ne parle pas correctement ». Dans les premières paroles de Claudine, nous avons : « Ne parle pas correctement; je "m'ai" exercé; dame avec un bébé dans son ventre. »

Claudine pose son chat en peluche sur la table et dit :

- C01 « Elle parle pas correctement Sylvie, c'est une peluche. »
 L01 « Elle ne parle pas correctement cette petite Sylvie? »
 C02 « Ouais. »
 L02 « Bonjour Sylvie! Elle est mignonne cette Sylvie. »
 C03 « C'est moi qui l'ai habillée, j'lui ai laissé la robe que, que a un
 dimanche quand t'lequel les invités qu'étaient v'nus. »
 L03 « Hmhm. »
 C04 « J'ai déjà joué à l'école avec » (montre un jeu sur la table).
 L04 « Ouais pis qu'est-ce qu'elle peut pas dire cette Sylvie? »
 C05 « Comme moi. »
 L05 « Ah c'est vrai? Qu'est-ce que tu peux pas dire toi? »
 C06 « Des fois j'dis [ɛs]. »
 L06 « Mais c'est parfait, mais c'est très bien, tu sais très bien le dire.
 Des fois tu dis [ɛs] et puis des fois... qu'est-ce que tu dis encore? »
 C07 (prend son souffle, et très rapidement) : « J'apprends à lire, à écrire
 et pis euh, j' "m'ai" exercé à faire. »
 L07 « Tu t'es exercé à faire? Ah bon! Tu veux me montrer comment tu
 t'exerces alors? » (la logopédiste rapproche de l'enfant le papier et
 les crayons).
 C08 « Avec ma mémé une fois j'm'étais exercé à dire "savate". »
 L08 « Savate, oui. »
 C09 « Quand je dis trop vite, c'est comme ça [s] » (sigmatisme interdental
 prononcé!)

- L09 « C'est comme ça un peu? [s] » (sigmatisme).
 C10 « Oui. »
 L10 « Oui, mais tu sais c'est très facile, regarde, tu as presque tout. Tu serres un peu les dents : "savate". »
 C11 « Savate » (sans sigmatisme interdental).
 L11 « Là, savate. Alors, tu me montre un petit peu ce que tu fais, ce que tu dessines? »
 C12 « J'vais faire (ou "je sais faire") les dames, c'est que, avec un bébé dans son ventre. »
 L12 « Tu vas faire une dame avec un bébé dans son ventre. »

Pierre (5 ans et 9 mois) entre dans le bureau de la logopédiste; au cours du dialogue qui suit, Pierre martèle ses propos en P02 et P03 (deuxième et troisième interventions) de coups donnés par la tranche de la main droite sur la table, et sa tête a un mouvement de va-et-vient de gauche à droite.

- L01 « Alors, tu veux t'asseoir là, tu veux t'installer là? »
 P01 « Oh non, là, parce que y a plus de place. »
 L02 « Il y a plus de place, c'est bon, ça va bien. Alors, euh, maman t'a... expliqué un petit peu pourquoi tu venais chez moi? »
 P02 « Parce que les [j], quel, et les choses que, qui est, qui a ce [...]:. »
 L03 « Hmhm. »
 P03 « Ben je l'dis : [f:], et les [z:] pis et pis le reste c'est, l'autre, c'est tout faux, c'est encore faux. »
 L04 « Tu les mélanges un peu si je comprends bien, oui. »
 P04 « Oui. »
 P05 « Oui, parce que mélange un peu. »
 L05 « Mmhm. Tu les mélanges un peu. »

Si la logopédiste entre alors sans réserve dans ce problème de langage, il est évident qu'elle contribuera d'une manière déterminante à renforcer sa valeur d'écran par rapport à d'autres phénomènes, révélateurs de perturbations souvent beaucoup plus sérieuses et importantes dans l'appréciation de la santé de l'enfant et du traitement devant être envisagé. C'est dans ce sens qu'un traitement logopédique engagé dans ces conditions peut se révéler particulièrement inadéquat.

Il y a plus : le traitement logopédique risque de devenir alors en lui-même un camouflage de plus en plus efficace :

- soit qu'il s'éternise sur les bagatelles d'une prononciation ou d'une grammaire ne correspondant pas entièrement à l'idéal de l'entourage;
- soit que la rééducation arrive à rendre le langage si conforme au

commun qu'il n'y apparaîtra plus aucune particularité. Il deviendra alors imperméable à l'expression personnelle et originale de l'enfant ; — soit, beaucoup plus souvent, qu'il piétine dans un rituel répétitif dont on ne voit pas la fin.

Tels sont les dangers qui guettent notamment les logopédistes travaillant en milieu scolaire.

Engagé d'une manière aussi néfaste, le traitement pourra trouver cependant un complice particulièrement compréhensif dans les parents : nous connaissons bien les résistances farouches qu'ils mettent parfois en jeu quand on cherche à élargir, avec eux, la discussion sur des problèmes plus personnels que ceux du langage, prélude à une intervention différente ou complémentaire à la logopédie. Mais nous savons aussi que ces réticences peuvent être surmontées dans des entretiens menés avec réserve et respect des difficultés de l'autre et des résistances que l'on perçoit chez lui.

Quoi qu'on y fasse, une prise en charge logopédique engage la problématique de l'enfant et de son milieu familial : la difficulté n'est pas d'y entrer, puisqu'on y est de toute manière, mais d'apprendre à y manœuvrer.

Si on les écoute attentivement, l'enfant, ses parents ne se limitent pas dans l'entretien aux troubles du langage. Revenons à l'exemple de Claudine qui décrit son sigmatisme en même temps que son problème : les enfants dans le ventre de maman sont mis en relation avec ce que nous apprend la mère de la fausse couche qu'elle a faite à quatre mois, des vomissements et des otites dont a souffert Claudine à cette époque. Il est caricatural d'entendre alors la fillette parler elle-même de l'opération qu'elle devrait subir pour la guérir de son sigmatisme.

L'allusion à un traumatisme est une répétition d'autres traumatismes chez des enfants tels que Claudine. C'est ainsi qu'une maman raconte, dans un même contexte, qu'au cours de l'examen de la bouche de son fils, âgé d'un an, le pédiatre aurait si violemment pressé la langue de l'enfant que celui-ci refuserait maintenant systématiquement d'ouvrir la bouche lors d'un examen médical. Dans le cas de Claudine, l'enfant confirme bien son conflit interne : sa maman lui a acheté un livre où est expliqué comment les bébés viennent au monde, mais elle n'y trouve pas ce qui l'intéresse. Sa grand-mère maternelle lui a bien dit que si elle continuait à parler mal, le Croque-mitaine allait lui couper la langue ! Le sigmatisme de l'enfant n'est-il pas partie intégrante de cette situation complexe ?

Certes, la problématique de ces enfants et de leur maman peut déranger la logopédiste : cependant, si elle n'a pas compris dans toute sa profondeur, la structure et la dynamique du cas qui se révèle dans le motif et la demande de la consultation, elle risque de s'embarquer, et avec elle l'enfant et sa famille, dans une démarche stérilisante et unilatérale, démarche qui sera utilisée de surcroît pour cristalliser une situation de traumatisme, fixation d'une organisation pathologique de la personnalité.

C'est ce qui se passe lorsque la logopédiste donne le résultat de l'examen classique du langage à la maman, en dehors de tout contexte dynamique et relationnel, ne remarquant pas l'inquiétude de la mère qui n'est nullement tranquillisée et reste sceptique devant de telles données, extérieures à son véritable problème. Les explications rationalisantes mettent fin à toute discussion authentique sur les motifs profonds d'une demande qui n'a pas pu s'exprimer et barrent toute possibilité d'une élaboration : elles engagent alors la démarche dans une perspective entièrement instrumentale. La logopédiste entre ainsi dans une impasse dont, trop souvent, elle ne pourra plus sortir.

Il en sera d'ailleurs de même, dans le cas contraire, où les parents exigeront la communication de tels résultats, quelquesfois même sous la forme d'un rapport écrit.

Mais, d'autre part, c'est une erreur, de plus en plus fréquente dans certains milieux logopédiques, de ne plus s'occuper qu'accessoirement du langage. Délaissant son identité professionnelle, sans s'engager dans une autre formation, la logopédiste n'aura d'autre issue que de se tourner vers des techniques de plus en plus variées, imprécises, mal codifiées, entraînant bien souvent une exacerbation des conflits et une désorganisation des consultants et des consultés.

À l'opposé, un travail créateur et constructif dans le langage, et sur le langage, peut permettre de dépasser certains conflits et ceci d'autant plus s'il n'est pas considéré comme un outil, mais comme une partie vivante de la personne.

Comment alors procéder à l'examen de l'enfant du point de vue de son expression et de sa compréhension langagière?

L'examen partira du point de vue du langage, restrictif mais profondément « motivé » pour celui qui amène l'enfant chez la logopédiste.

Il s'agit à la fois de reconnaître une certaine spécificité aux problèmes de langage, tout en évitant de les isoler ou de les généraliser à outrance. La « faute » a un aspect vivant, mouvant, particulier, qu'il faut recon-

naître pour permettre l'accès à l'expression personnelle globale, vécue et ressentie. C'est pourquoi il faut répondre d'abord à la demande immédiate des parents et souvent de l'enfant lui-même, en acceptant de s'intéresser attentivement et consciencieusement d'abord au langage, sans vouloir d'emblée détourner la discussion sur d'autres problèmes. Il peut être inadéquat de violer l'accès au problème intime et secret, bien souvent mal dissimulé, que la logopédiste percevra à travers les défenses de la mère ou de l'enfant. Une telle indiscretion briserait tous les mécanismes mis en place pour les colmater et risque d'entraîner une réaction de catastrophe de la part des consultants, des rejets massifs de l'intervention logopédique, et un renforcement des difficultés inhérentes à l'approche d'un problème personnel : écouter, être prêt à entendre sont ici, comme ailleurs, les conditions inhérentes d'une rencontre authentique.

2 | Différentes possibilités d'envisager l'examen du langage

A – L'examen classique du langage

Dans tout livre de logopédie, l'examen du langage consiste à déterminer un niveau linguistique précis en fonction de l'âge chronologique de l'enfant. Cet examen porte sur le système phonétique et phonologique, sur la compréhension, le vocabulaire, la syntaxe. Dans cette perspective, l'inventaire des règles et des marques syntaxiques se fait sur la base de répétition de phrases, de leur compréhension, de leur production en présence d'images, d'actions effectuées devant l'enfant ou d'un récit à partir d'images représentant une scène ou une séquence d'images, ceci le plus souvent sous la forme de tests.

L'examen de la parole doit juger de la qualité des perceptions auditives de l'enfant et sa capacité à reproduire le modèle verbal perçu; il consiste à faire répéter des listes de syllabes et de mots sans signification, puis de mots avec signification et quelques phrases.

Parallèlement au langage, on insiste sur l'importance de la qualité et la précision du geste grapho-moteur, la connaissance et l'intégration du schéma corporel, de la latéralisation, de la structuration de l'espace et du temps, à partir d'épreuves telles que le dessin du bonhomme, le dessin libre, la copie d'un cercle, d'un carré, de boucles et la reproduction de structures rythmiques.

L'examen classique est donc censé conduire à un inventaire de ce que certaines vues théoriques considèrent comme les éléments du langage,

à savoir celui des sons du langage, des éléments lexicaux, des notions spatiales et temporelles, des phrases et des règles syntaxiques reliant tous ces éléments. Cet inventaire, grâce à une situation de test, pose en fait qu'il existe quelque chose de fixé, pouvant être répertorié chez un individu, comme par exemple les éléments de son squelette. Pour mettre en évidence ces éléments ainsi supposés, on limite la production de la parole à celles des éléments que l'on désire inventorier, en demandant de les répéter, de les utiliser pour dénommer des objets ou des images ou pour compléter des ensembles d'éléments (phrases incomplètes ou autres exercices analogues). Une telle investigation exige que ces activités soient définies d'avance par l'observateur : elles sont donc connues de lui. La production ne peut être qu'une réponse à une question. Cette réponse est déjà connue de celui qui la pose : elle n'a pas un caractère d'information mais celui d'indiquer la conformité ou la non-conformité à ce qui a préalablement été décidé comme devant être une réponse juste ou fausse, acceptable ou non, sans que le sujet — l'enfant — ait le moyen d'apprécier lui-même sa réponse. La réponse est destinée à être jugée selon une évaluation statistique et homogénéisée faite avec d'autres sujets. Une telle situation ne peut pas prendre en considération les éléments personnels originaux apparaissant dans une situation particulière; elle ne peut être acceptée que si la parole est considérée comme quelque chose d'extérieur à celui qui parle, un instrument comme un autre, ne le touchant pas personnellement.

Selon la théorie implicite classique, le point de départ se fonde sur des unités de base, les sons, qui se regroupent en syllabes, puis en mots, puis en phrases. Le classement en catégories de ces diverses unités, ainsi que des règles qui les lient permettent la construction d'ensembles, par addition ou juxtaposition de ces éléments. Les relations établies entre ces éléments donnent une structure; la présence d'une structure a comme corollaire qu'elle a été construite et qu'elle se développe, avec la diversification et la multiplication de ces unités. L'aspect développemental est inhérent à la notion d'un tel inventaire. C'est la conception maturative du langage et sa déviance dans une acquisition retardée de certains de ses éléments. Toute perturbation peut être alors interprétée comme un retard dans l'acquisition. On parle alors de retard de parole, de retard de langage, on est enfermé dans ce cercle et on n'en sort pas.

Il est vrai que toute attitude scientifique exige que les faits pris en considération soient reproductibles et que, dans ces conditions, le recours au test devient inévitable. Mais il faut se rendre compte que la collecte des faits de langage est liée à leur compréhension préalable, à leur fixation

par la perception de l'observateur et à l'instantanéité de son jugement, invérifiable, irreproductible parce que acte spontané, unique et personnel.

B – *L'observation clinique directe*

Une autre manière d'envisager un inventaire c'est de noter, pendant un entretien libre, tous les phénomènes qui frappent l'observateur. On ne pourra cependant noter que ce qui a été remarqué, que ce que l'on est préparé à entendre et *ce* que l'on a perçu avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire *ce* dont on peut se souvenir avec précision d'événements de parole, éphémères de par leur nature. C'est dire que tout ce qui échappera à la conscience claire ne pourra pas être pris en considération; c'est pourtant, et de loin, la part la plus importante de la parole, car, c'est dans cet aspect mouvant, non fixé, que se forme la compréhension.

Or, ne peut être noté et jugé que ce qui, préalablement, a été compris. On perçoit les limites dans lesquelles on se trouve obligatoirement avec une telle démarche. C'est aussi une variété de découpage et l'inventaire ainsi obtenu peut s'ajouter au premier ou s'en séparer. Mais même si cette méthode d'observation clinique directe, par la prise de notes, ne procède pas de la même théorie d'un découpage artificiel du langage, elle se révèle comme insuffisante, et surtout elle ne permet pas au fait de langage, ainsi isolé (signifiant en lui-même), d'avoir un sens intégrable dans une compréhension plus vaste. Le fait de langage risque fort d'être modifié et réifié en tant que réalité psychique. La théorie implicite, dans les cas extrêmes, crée le fait plutôt qu'elle ne l'observe.

Il semble évident que l'on ne peut établir la valeur et le sens d'un trouble du langage qu'en éliminant ces facteurs de perturbations.

C – *Une autre méthode clinique d'observation et de description*

Nous proposons de prendre en considération l'ensemble de la production langagière au cours d'une séance. Ceci implique son enregistrement et sa transcription intégrale. Nous reviendrons sur le problème de la transcription au chapitre 2.1 (B); notons pourtant que l'on ne peut transcrire que ce que l'on a préalablement compris, et nous avons constaté que la constitution d'un transcript reste sujette à des variations beaucoup plus importantes et fondamentales que l'on ne pourrait le croire, de la part du même transcripteur, plus encore de la part de transcripteurs différents.

Nous considérerons chaque production langagière comme interdépendante du tout et nous ne séparerons donc pas la production de chacun des interlocuteurs : on ne peut ni apprécier, ni analyser la production de l'un indépendamment de l'autre, et ceci à aucun des niveaux envisagés : vocal, intonatif, phonétique, lexical, sans parler des formes grammaticales, textuelles et pragmatiques.

Nous ne pouvons envisager le langage que dans le dialogue, qui est la relation d'une personne à une autre personne.

Ainsi, la simple collection de faits isolés artificiellement est-elle vouée à l'échec et nous mènerait à l'erreur, si nous ne replaçons pas chaque phénomène dans son contexte et si notre démarche de catégorisation en éléments de parole n'était pas toujours revitalisée par son aspect de mouvement dans la totalité de l'expression qui s'appréhende d'emblée.

Or, c'est cette erreur que ne peut éviter un examen classique qui, des résultats d'inventaires d'unités et de prérequis, passe à la généralisation. Un des aspects de ces généralisations semble particulièrement perfide : l'application des notions d'unités et de prérequis à la description des troubles du langage aboutit à en faire des constructions théoriques sans valeur pour leur compréhension concrète. Autoconfirmées, ces notions, par un dérapage de l'esprit critique, sont alors considérées comme vraies et deviennent le fondement d'une thérapeutique. Or, ces unités ne sont en réalité pas constituées, mais *en constitution*, en reprises-modifications, dans un contexte donné. Elles ne peuvent fournir d'indications sur le langage si elles sont considérées en elles-mêmes. Elles n'ont pas d'emblée une signification, mais elles ne prennent un sens qu'en émergeant d'une situation donnée saisie dans sa totalité.

D'où notre démarche : étudier le langage sur la base de documents enregistrés.

*L'étude du langage
sur la base
de documents enregistrés
Une méthode d'observation
et de description du langage*

1 / *Problèmes de méthodologie pour la récolte des documents*

A - *Enregistrement des documents*

Dans le cadre de notre consultation de logopédie privée, les enregistrements audio-visuels sont systématiques, de manière à ce qu'ils fassent partie des habitudes de la consultation : si l'enregistrement n'est pas de routine, nous avons une séance exceptionnelle où l'on ne pourra faire que « quelque chose d'exceptionnel », préparé dans un but. La routine nous permet de ne pas créer une situation particulière du fait de l'enregistrement, avec ce que cela comporte : obligation ou tentation de démontrer quelque chose avec un enfant. Nous retrouvons cette tentation lorsqu'une tierce personne, quelles que soient sa formation et sa discrétion, est présente dans la relation entre l'enfant et la logopédiste (manipulation des appareils d'enregistrement dans le bureau de consultation ou dans une autre pièce). De plus, cette tierce personne dirigeant la caméra centre l'image selon son point de vue, ce qui peut la conduire à privilégier un aspect plutôt qu'un autre. Une caméra fixe ne choisit pas et se laisse plus facilement oublier.

Il ne s'agit donc pas de faire un film, et nous insistons sur ce point, mais de recueillir un document visuel et auditif des séances de traitement parallèle aux notes manuscrites indispensables prises en fin de séance.

L'enfant et les parents sont orientés sur le fait que les documents recueillis servent tant à la recherche qu'au traitement, et que dans notre approche la recherche ne peut être distinguée du traitement, chaque enfant nécessitant une « recherche » particulière.

L'expérience nous a montré que les réticences à l'enregistrement apparaissaient presque exclusivement chez l'observateur, la logopédiste, et étaient inhérentes à ses propres résistances : il est vain de vouloir le nier. Si l'on peut consentir à l'enregistrement intégral d'une séance, celui de toutes les séances d'un traitement, en revanche, demande de savoir accepter les imperfections langagières et techniques que l'on fait; souvent alors, ce qui dans un premier temps apparaît comme une erreur prend un autre sens et peut être à l'origine d'une nouvelle compréhension. Renoncer à enregistrer sous prétexte du coût du matériel n'est aujourd'hui qu'un faux argument.

L'enfant, lui, s'adapte facilement et très vite à cette situation; il participe à son gré aux manipulations techniques. Il s'intègre ainsi à la technique de la recherche sur son langage et sur celui de sa logopédiste et s'identifie si bien à la situation qu'il fait remarquer s'il y a une erreur ou un oubli de manipulation des appareils. Ceci lui démontre mieux que tout autre chose que l'on n'est pas en train de « guetter » une faute¹.

B - Problèmes de transcription

Le document enregistré est transcrit en phonétique (*Alphabet phonétique international*) et « en clair » comme dans le langage écrit.

Il faut rappeler que la transcription n'est pas la production de l'enfant *in statu nascendi* mais « une production transformée une première fois par la perception et la compréhension qu'en a l'auditeur, puis une deuxième fois par la transcription qu'il fait de ce qu'il a compris. Cette double métamorphose, avec ce qu'elle implique de changement de la nature des phénomènes en jeu, aboutit à l'organisation d'un système de signes abstraits et rigoureusement déterminés, dont la structure est très différente de celle des mouvements ayant engendré les sons supportant le message » (R. Christe, E. Lhote, 1977)².

La transcription d'une séance de logopédie, comme sa description d'ailleurs, est une attitude de distance par rapport à la situation vécue. Le niveau de conscience, dans lequel se passe l'entretien avec un enfant,

1. Quelques enfants, en regardant l'écran de contrôle, ont cherché à vérifier si l'image reproduisait les mouvements qu'ils faisaient; cet intérêt ne se manifeste que lors de la manipulation des appareils en début ou en fin de séance. Certains enfants lorsqu'ils chantent utilisent le micro à la manière des chanteurs, par rapprochement avec l'expérience des médias. Un seul enfant, en dix ans, a manifesté son inquiétude en imaginant que sa mère le regardait par l'intermédiaire de la caméra.

2. Au contraire des auteurs de l'article, nous n'uniformisons pas les transcriptions et nous nous en expliquerons ultérieurement.

n'a absolument rien à voir avec le niveau de conscience dans lequel on s'engage pour une transcription qui est une attitude de réflexion orientée vers la recherche et la description des phénomènes et des faits.

Sur le plan technique, le document enregistré est transcrit intégralement, tant en ce qui concerne les paroles de la logopédiste que celles de l'enfant; il est impossible d'apprécier le langage de l'enfant indépendamment des conditions dans lesquelles il est compris et produit.

En transcrivant, la logopédiste devra vaincre ses résistances — ce qui est très difficile — face au texte qu'elle a produit en séance; preuve en est que même les auteurs qui sont d'accord au sujet de l'enregistrement intégral ne font généralement pas de transcription intégrale.

Lorsque nous transcrivons, nous découvrons :

- des formes sonores facilement transcriposables et dont le sens nous est perceptible d'emblée;
- des formes sonores facilement transcriposables mais dont le sens nous échappe totalement;
- des formes sonores intranscriposables mais dont on comprend le sens au moment de l'écoute; pourtant, à l'instant précis où nous voulons inscrire sur le papier ce que nous sommes persuadés d'avoir *reconnu* comme un son, il nous échappe. La tentative de vouloir se le dire mentalement le fait s'évanouir. Nous pouvons comparer cette impression avec celle que nous avons quand nous racontons un rêve et où ce que nous en disons « est » et « n'est pas » tout à la fois; les images s'évanouissent lorsque nous voulons les verbaliser. On est dans l'impossibilité de transcrire, « c'est » et « ce n'est pas », tel son tout à la fois;
- des formes sonores qui restent intranscriposables et incompréhensibles, c'est-à-dire auxquelles celui du transcrit ne peut donner aucun sens, même pas celui d'un son du langage; nous ne disons pas « ininterprétable », car si tout à coup nous comprenons « quelque chose », alors les sons prennent subitement une stabilité suffisante et nous pouvons les transcrire.

On le voit, la transcription d'un corpus dans un cas de trouble du langage pose de nombreux problèmes.

Sur le plan technique d'abord; quels signes utiliser? Une « faute » de prononciation dont le son est différent de celui du système de langue de l'enfant, peut-elle être valablement transcrite, le cas échéant, par le signe d'un son d'une autre langue, tel le [θ] du « th » anglais dans le cas d'un sigmatisme interdental? Lors d'un assourdissement,

faut-il indiquer la variante combinatoire du [b] ou préférer le [p]? Pour une substitution, doit-on simplement remplacer un signe par un autre [j] au lieu de [l] dans l'exemple suivant : « la laine » [lajɛ] ou préférer adjoindre au [j] un exposant particulier pour signaler qu'il ne s'agit pas de notre /j/ mais d'un /j/ qui a une valeur différente [laj¹ɛ], voire [laj^λɛ], si à l'écoute la réalisation du /j/ nous paraît se rapprocher de la latérale palatale du « gli » italien?

Sur le plan psychologique, la nécessité de ces choix, de ces décisions incessantes, de ce découpage imposé dans un flou sonore, bloque le mouvement de compréhension lorsque nous transcrivons. Notre expérience nous montre en effet que la compréhension ne se forme pas par une distinction toujours plus poussée des éléments graphiques permettant la transcription. Procéder ainsi implique d'imputer dès le début un sens fixé à l'expression qu'on veut transcrire et espérer en obtenir sa compréhension exacte par un décryptage perceptif progressif. Notre démarche est différente; nous ne cherchons pas à affiner mais à multiplier les contrastes, ne rejetant aucune option possible, et ce par une écoute inlassablement répétée, à des moments et dans des circonstances différentes qui nous permettent une « oreille neuve ». Soudain, un sens s'impose à l'exclusion de tout autre, mais souvent aussi nous restons dans l'indécidable et les différentes options gardent la mouvance des vagues.

Tout aussi difficile est la transcription intonative des traits supra-segmentaux : on ne peut à la fois comprendre et découper. Dans la démarche de compréhension, l'intonation est ressentie; il faut pouvoir s'en imprégner. Si l'on fixe d'emblée le mouvement intonatif dans des schémas, on aura la plus grande peine à s'en distancer dans la réécoute. C'est sur un document établi, c'est-à-dire au moment où nous avons compris, que nous pouvons entreprendre cette transcription avec toutes ses particularités et l'analyser (mélodie, intensité, durée, accent, allongement, mais aussi aspiration, coup de glotte, passage au chuchoté, etc.). Nous avons par exemple relevé chez un enfant l'effet d'arrêter brutalement la voyelle pour marquer la surprise).

En ce qui concerne l'exactitude des signes phonétiques, nous rapportons ici, à titre d'exemple, l'expérience faite avec un chercheur expérimenté dans les travaux de laboratoire à qui nous avions donné à transcrire un de nos documents cliniques : son analyse avait été parfaite, dans tous les détails des nuances possibles : il connaissait, disait-il, le système phonétique et phonologique de Noël — enfant de 4 ans et 5 mois. A notre grand étonnement, nous nous sommes aperçus qu'après avoir

affiné une première partie d'un corpus, sur la base de notre propre transcript, il en avait transcrit une seconde qui n'était pas du « Noël » original, mais du « Noël » composé à partir d'une première interprétation. Il avait construit tout un texte, non pas « compris » mais déduit logiquement, de toute sa connaissance théorique du phonétisme de Noël qu'il avait acquise lors de la première partie de son travail.

Les difficultés de transcription que nous venons d'évoquer nous ont amenés à ne pas tenter de cerner au plus près, dans un premier temps, les réalisations sonores de l'enfant et à limiter notre transcript tant sur le plan de la « fonction discriminative » que sur le plan de la « fonction expressive ». Ces fonctions seront réintégrées dans la pluralité des interprétations possibles, dans notre analyse globale au chapitre 3. Une analyse détaillée du sous-système de la langue de l'enfant ne pourra se faire *qu'après* la compréhension. Cette analyse se fera alors sur la base d'une nouvelle transcription qui pourra prendre en compte toutes les finesses phonétiques et prosodiques.

Nos recherches ont montré :

— Premièrement, que des différences importantes surgissent entre l'écoute directe de l'enfant, le document enregistré qu'on écoute et la transcription de ce document. Ces différences ne dépendent pas des situations analysées, qu'il s'agisse d'une situation d'intervention langagière ouverte, qui correspond à un discours libre — sans orientation définie par la logopédiste —, ou qu'il s'agisse d'une intervention langagière fermée, qui correspond à une production induite, allant de la demande de répétition à la demande d'un récit sur la base d'images.

— Deuxièmement, qu'une seule transcription, uniformisée par l'accord entre plusieurs transcrip-teurs, ne permet pas une analyse plus rigoureuse. Par analyse rigoureuse, on doit entendre dans notre contexte clinique le fait de rendre compte de la manière la plus fine et la plus exacte possible des nuances de l'expression. Au contraire de ce que l'on pourrait croire, les accords intervenant entre plusieurs transcrip-teurs qui procèdent au choix d'interprétations communes nous éloignent de la rigueur que nous recherchons.

Exemple de transcriptions comparées

Notre hypothèse de départ était que la transcription d'une séquence de répétition produite par l'enfant serait plus facile que la transcription d'une production de discours spontané et qu'elle serait plus proche de

la réalité sonore. On pouvait donc penser que si l'on demandait à plusieurs personnes de faire une transcription, de manière indépendante, celle-ci ne devrait pas varier sensiblement d'une personne à l'autre dans le cas de la séquence répétée. Il nous semblait d'autant plus légitime d'admettre un tel point de vue que les auditeurs-transcripteurs entendent dans l'enregistrement la logopédiste demander à l'enfant de répéter une forme sonore donnée et l'enfant répéter cette même forme sonore connue d'eux. De plus, les auditeurs-transcripteurs disposant de la liste des formes sonores que la logopédiste demande à l'enfant de répéter sont entraînés à utiliser les mêmes signes de transcription¹.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons procédé de la manière suivante :

Nous avons étudié une séquence de répétition de formes sonores² enregistrée au cours de l'examen de Liliane, enfant de 3 ans et 10 mois, dont nous reparlerons ultérieurement.

Dans une première étape, la transcription de cette séquence de répétition a été faite par deux logopédistes. Cette transcription s'est faite parallèlement, sans concertation. Les deux transcriptions ont ensuite été comparées, ce qui nous a donné par exemple :

- « cravate » : Mot proposé;
- [kRavat] : Transcription phonétique de la forme sonore émise par la logopédiste;
- [tRava:t] : Transcription phonétique de la répétition de l'enfant, effectuée par la première logopédiste (MMC);
- [tRava:] : Transcription phonétique de la répétition de l'enfant, effectuée par la deuxième logopédiste (CVA).

Quelques remarques concernant ce travail :

1 / Nous relevons que le nombre de sons transcrits par forme sonore diffère selon le transcripteur.

Exemples :

- « cravate » : [tRava:t] 6 signes, [tRava] 5 signes;
- « farine » : [faRε] 4 signes, [fa:i] 3 signes,
- « piano » : [pRajo] 5 signes, [pano] 4 signes.

1. Voir en annexe p. 156 nos remarques concernant les signes phonétiques utilisés.

2. Nous ne parlons pas de mot puisque nous trouvons « grand piano », etc.

2 / Pour « grand piano » il y a deux transcriptions totalement différentes : [gRapi] et [pRopRio] pour le même auditeur MMC; quant à l'auditeur CVA, pour cette même forme sonore, il n'a rien pu transcrire.

3 / Sur un total de 45 formes sonores, nous remarquons que :

- 10 formes sonores sont reconnues comme appropriées par les deux auditeurs (exemple : « route » [Rut]);
- 5 formes sonores sont reconnues comme appropriées par l'un des deux auditeurs (MMC) alors que le deuxième auditeur (CVA) les a entendues comme inappropriées (exemple : « lapin » [lapē], [lapε]);
- 1 forme sonore est reconnue comme appropriée par CVA, alors que MMC l'a entendue comme inappropriée (« avion » [avjō], [avō]);
- 12 formes sonores sont entendues comme différentes de la production sonore attendue et transcrites de façon identique par les deux auditeurs (exemple : « saucisson » [sosiñō]);
- 16 formes sonores sont entendues comme différentes de la production sonore attendue mais leur transcription varie (exemple : « fromage » [foljaž] [fRolaž]);
- 1 forme sonore est transcrite par MMC mais ne l'est pas par CVA : « grand piano ».

En résumé : Nous trouvons des *transcriptions identiques pour 22 formes sonores* dont 10 reconnues comme appropriées et 12 comme inappropriées, et des *transcriptions différentes pour 22 formes sonores*. Une forme sonore n'a pas été transcrite par l'un des auditeurs. La proportion des concordances de transcription est donc d'une sur deux, ce qui paraît étonnant dans une situation où le transcripateur peut se concentrer exclusivement sur la forme auditive puisqu'il connaît déjà le sens.

Ceci nous amène à nous interroger sur les conditions de transcription :

A propos d'autres transcriptions nous nous étions demandé si les divergences observées provenaient du matériel utilisé (bande sonore), des personnes choisies, du fait par exemple que la logopédiste connaît personnellement l'enfant alors que les autres transcripateurs ne le connaissent qu'à travers les enregistrements, la séquence choisie, etc.

Dans notre exemple :

— Les deux logopédistes (MMC et CVA) connaissent personnellement Liliane, car elles ont toutes deux travaillé avec l'enfant.

Dans une deuxième expérimentation :

Nous avons proposé à quatre autres personnes, ne connaissant pas Liliane, de transcrire la séquence de répétition. Nous avons choisi de relever tous les signes de l'alphabet phonétique international utilisés par les différentes personnes pour transcrire les 45 formes sonores et de les comparer aux signes attendus, soit 213 pour l'ensemble de la séquence de répétition.

Nous obtenons des différences importantes quant au nombre de sons transcrits par chacun des transcrip-teurs (plus ou moins 40 sons), et au nombre d'omissions signalées.

Sur les 213 sons attendus, il y a 52 % de sons transcrits comme attendus (donc reconnus comme appropriés) par les quatre transcrip-teurs.

Pour les sons entendus comme substitués, 36 % d'entre eux le sont de façon identique pour les quatre transcrip-teurs.

En appliquant ce critère aux transcripts des deux logopédistes connaissant Liliane, le résultat est de 60 % de sons transcrits comme attendus (donc reconnus comme appropriés).

Pour les sons entendus comme substitués, 33 % le sont de façon identique par les deux logopédistes.

En conclusion :

Le pourcentage de concordance entre les transcrip-teurs pour les sons reconnus comme appropriés est légèrement supérieur à la moyenne; quant au pourcentage de concordance pour les sons entendus comme substitués et transcrits de façon identique, il est d'un tiers.

Ces chiffres n'ont qu'une valeur indicative, très générale; une tentative d'analyse statistique rigoureuse est en cours mais ne peut être l'objet de cette présentation.

Il faut pourtant relever que, quel que soit le choix du paramètre (son, mot, énoncé) appliqué à un corpus pour une comparaison entre transcripts, le nombre de ces sons, mots ou énoncés, varie d'un transcrip-teur à l'autre.

Les différences importantes relevées entre les transcripts, d'un même transcrip-teur pour une séquence, ou de plusieurs transcrip-teurs pour cette même séquence, montrent qu'il est indispensable de confronter les différentes approches du langage au cours d'un examen et de les analyser d'une manière comparative.

Une investigation se bornant à un inventaire, tel que ceci se pratique trop souvent dans l'examen du langage, admet implicitement

l'existence d'éléments déterminés et cristallisés dans un processus achevé, ce qui n'est pas le cas quand on se tient à l'observation clinique rigoureuse.

Deux erreurs fondamentales nous semblent inhérentes à la conception de l'inventaire : premièrement, assimiler l'expression à la production d'unités isolées indépendantes de la situation particulière où elles sont produites; deuxièmement, attribuer une valeur identique à des unités ayant la même forme, sans tenir compte des conditions dans lesquelles elles ont été produites, et conclure ainsi à une identité des mécanismes de production ou de compréhension devant des éléments sonores apparemment semblables.

Il faut revenir ici sur l'uniformisation de la transcription « en clair », c'est-à-dire en écriture habituelle, d'une même séquence par la collaboration de différentes personnes, dans le but d'en faire une transcription qui deviendrait définitive, *un corpus solide* sur lequel on pourrait asseoir des *analyses scientifiques*. Nous sommes en face de phénomènes qui apparaissent et disparaissent : chaque écoute nouvelle, chaque point de vue différent fera surgir des aspects nouveaux. Combien de formes, de sens nous sont apparus et nous ont frappés par leur évidence, un mois, trois mois, un an après un premier travail, alors qu'au lendemain de la première transcription nous ne les distinguons pas. Une attention renouvelée à chaque écoute, les perspectives différentes apportées par de nouvelles expériences en consultation ou lors de discussions de cas modifient en permanence le point de vue et le répercutent jusque dans la transcription d'une séquence enregistrée. Un *accord* inter-transcripteurs bloque le mouvement de compréhension, une transcription uniformisée est stérilisée et ne permet plus cette compréhension vivante, en mouvement.

Si les transcriptions varient, pourquoi les faire?

Il ne s'agit pas de déduire de nos expériences que la transcription est une démarche inutilisable. Bien au contraire, elle montre d'abord que les faits de parole peuvent difficilement être traités comme des faits de science naturelle. N'étant pas un but en soi, un document établi une fois pour toutes, notre transcription ne donne certes pas la sécurité propre à celle d'un phénomène fixé, cristallisé. Restant relative, comparative, différentielle, elle se tient rigoureusement à la réalité clinique de l'expression verbale en acceptant les solutions multiples, voire contradictoires. En transcrivant, on doit garder présent à l'esprit ce qu'on retranche, ce qu'on ajoute et ce qu'on modifie à l'expression, et

surtout maintenir la possibilité de revenir toujours à la finesse de la forme mouvante originaires de l'expression naissante. En transcrivant, on prend toujours un risque qui doit être chaque fois mesuré : c'est un choix sur un matériel sonore qui n'est jamais entièrement décidé.

Dans les exemples suivants : [inlave], [vjɛptitɔn], « lavé » ou « vient » ne sont pas décidés par l'expression orale. Au moment où nous transcrivons, nous sommes obligés de donner plusieurs transcriptions : « i n'lavé », « i n'laver »; « vient p'tit âne », « viens p'tit âne » (dans nos textes, elles apparaîtront précédées d'un chiffre : 1, « i n'lavé »; 2, « i n'laver »; etc.).

Les hypothèses soulevées à propos de ce langage *du doute*, où aucune possibilité n'est niée, se veulent ouvertes à tous les niveaux de pensée, elles cherchent à ne rien ajouter ni retrancher à la nature « métaprimaire » (cf. Luquet) de l'expression. Le choix d'une expression unique (par exemple « i n'lavé ») risque d'être un appauvrissement définitif; c'est pour cela que rien ne nous paraît plus pernicieux que de rechercher un accord inter-transcripteurs, lors d'une transcription.

C'est en maintenant ces transcriptions parallèles que nous avons pu découvrir que les différents sens et les différentes interprétations pouvaient être *valables ensemble*, même si contradictoires : *le niveau de pensée de l'enfant n'est pas le niveau de la pensée secondaire*.

L'aspect contradictoire des transcriptions n'apparaît que si l'on doit se décider pour une forme fixée plutôt que pour une autre. C'est dire en d'autres termes que le niveau de pensée de l'expression n'est pas le niveau de la pensée secondaire et exclusivement logique. Il s'agit alors d'apprendre à utiliser les différentes versions pour découvrir le style de l'enfant et la profondeur nécessaire à la compréhension du texte.

Si le document audio-visuel remet la transcription en mouvement, celle-ci est par contre une garantie, un garde-fou, contre des interprétations abusives *reposant sur le seul souvenir* qu'on a d'une parole troublée; on sait par ailleurs la difficulté, voire l'impossibilité, qu'il y a à se la remémorer exactement. La transcription montre d'autre part la dialectique permanente qui existe entre le fait clinique et sa saisie théorique.

2 | Analyses et description de la parole

Pour décrire la parole échangée entre les interlocuteurs, il est nécessaire de se donner certains moyens en définissant des catégories, des

notions, ce qui implique le recours à des positions théoriques. Ces notions devront être élaborées pour chacun des domaines que l'on désire explorer.

Ainsi :

— Pour décrire la communication non verbale, nous nous sommes appuyés sur une catégorisation des gestes selon un certain aspect de la théorie de la communication (Cosnier, 1977) et nous avons cherché à appliquer les catégories ainsi définies à l'analyse de nos documents.

— Pour analyser la substance phonétique, nous avons réappliqué à ces situations particulières la grille mise au point précédemment (R. Christe, E. Lhote, 1977) pour rechercher comment l'aspect phonétique fixé dans une structure phonologique se modifiait selon les situations, les interlocuteurs, les sens exprimés, etc.

— Pour analyser l'interaction verbale, nous avons eu recours à une grille établie sur la base d'une théorie des actes de langage (Dore, 1978).

— Pour analyser les productions langagières, nous avons calculé la longueur moyenne des énoncés, étudié leur structure temporelle, c'est-à-dire analysé les pauses entre les interlocuteurs et dans la production d'un seul interlocuteur.

— Puis, partant d'une théorie selon laquelle l'échange verbal entre deux personnes passe par une élaboration progressive de la clarté des significations de ce dont on parle, et des pensées que l'on exprime à l'autre dans cette perspective, nous avons analysé, toujours à l'aide d'une grille (M. Blank, 1981), comment le dialogue pouvait être organisé par une levée de l'ambiguïté, mais aussi comment la collaboration s'établissait, se maintenait, évoluait au cours de l'échange, à quoi elle aboutissait, vers quel but elle tendait, et même comment elle se maintenait parfois sans but « pour le plaisir de parler ».

Cependant, l'utilité des grilles apparaît essentiellement dans la mesure où les phénomènes qu'elle permet de décrire peuvent être interprétés dans le cadre d'une théorie ayant permis d'élaborer cet instrument. Les résultats n'ont pour fonction que de confirmer ou d'infirmer la théorie en question et ce serait une erreur que de leur accorder une valeur de vérité générale, applicable à la fois à la clinique et à tous les phénomènes de langage. Ce serait également une erreur d'utiliser ces résultats pour en tirer quelque conclusion que ce soit sur la qualité réelle de l'échange verbal, la structure de la relation ou la pathologie conversationnelle, à plus forte raison pour la thérapie. En effet, les mesures ainsi obtenues ne sont valables que dans la

théorie dont elles sont issues, mais n'ont pas de relation directe avec les qualités de la communication humaine vécue.

Le but du clinicien n'est pas de vérifier ou d'infirmer une théorie, mais de comprendre psychologiquement celui qu'il rencontre et ce qu'il dit; *les mesures d'une grille ne lui permettent pas de mieux comprendre l'autre*. En revanche, elles peuvent lui être d'une utilité certaine dans l'analyse de documents; décrivant et mesurant certains phénomènes apparaissant en regard d'un point de vue théorique, elles en font nécessairement apparaître d'autres, par opposition aux précédents : les grilles deviennent alors un *révélateur de phénomènes* qui, sans elles, seraient passés inaperçus.

C'est dans le sens d'un élargissement pluridimensionnel de ses points de vue que le clinicien doit les utiliser.

Voici à titre d'exemple quelques-uns des résultats que nous avons obtenus et les réflexions auxquelles nous ont menés :

- 1 / l'analyse de la diversité lexicale, en partant des distinctions grammaticales habituelles explicitées dans la langue elle-même;
- 2 / l'analyse des pauses¹.

A. *L'analyse de la diversité lexicale* : les « reprises » et les stratégies de l'enfant et de la logopédiste dans des situations de non-compréhension

Plusieurs travaux de psycholinguistique ont porté sur l'adaptation, l'ajustement du langage de l'adulte à celui de l'enfant. Parmi les différentes modifications que l'on pourrait observer chez l'adulte, l'indice de diversité lexicale (IDL) permettrait de rendre compte de modifications de type sémantique. Cet indice est obtenu par la formule suivante :

$$\text{« Nombre de mots différents / Nombre total de mots } \\ = \text{IDL général »}$$

et par la formule :

$$\text{« Nombre de mots différents par catégorie / } \\ \text{Nombre total des mots d'une catégorie } \\ = \text{IDL de chaque catégorie envisagée »}$$

ce qui permet d'établir un tableau des différents indices.

1. Ces analyses ont été effectuées en collaboration avec D. Riva et A.-C. Ebibi ; nous empruntons les tableaux concernant l'enfant Albin au travail de diplôme en logopédie clinique de D. Riva.

TABLEAU 1. — *Les indices de diversité lexicale (IDL) dans 6 situations de dialogue avec Albin, enfant âgé de 6 ans*

<i>Situations</i>	« Pâte »		« Jouets »		« Ecole »	
	<i>E</i>	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>L</i>
IDL général	.43	> .29	.31	< .37	.31	< .39
IDL noms	.69	.64	.56	.56	.45	.68
IDL verbes	.35	> .26	.31	< .38	.21	< .31
IDL adjectifs	.62	.58	.25	.54	.35	.45
IDL adverbess	.29	.20	.20	.62	.25	.48
IDL articles	.66	.26	.17	.16	.28	.66
IDL pronoms	.41	.17	.21	.25	.32	.32
IDL prépositions	.33	.35	.42	.33	.23	.35
IDL autres		.50	.08	.33	.62	.25

<i>Situations</i>	« Chien »		« Photos »		« Jeux »	
	<i>E</i>	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>L</i>
IDL général	.52	> .39	.46	> .41	.37	> .32
IDL noms	.50	.42	.38	.38	.66	.59
IDL verbes	.61	> .38	.66	> .38	.40	> .34
IDL adjectifs	.87	.65	.50	.56	.53	.32
IDL adverbess	.38	.47	.50	.73	.23	.35
IDL articles	.66	.40	.20	.15	.23	.24
IDL pronoms	.40	.28	.83	.28	.29	.17
IDL prépositions	.50	.50	.31	.66	.31	.25
IDL autres	.50	.31	1	.52	.50	.48

E : Enfant L : Logopédiste

Les deux premiers dialogues ont lieu lors de la manipulation d'un matériel utilisé en séance et à propos de ce matériel; il s'agit de pâte à modeler dans la première situation (« Pâte ») et de jouets dans la seconde (« Jouets »).

Les quatre dialogues suivants ont leur origine dans une association d'idée de l'enfant au sujet :

- de son entrée à l'école primaire (« Ecole »);
- de son chien (« Chien »);

- de son appareil de photos qui est en réalité un porte-clés (« Photos »);
- des jeux qu'il fait les jours de pluie (« Jeux »).

La lecture du tableau 1 peut se faire en termes de rapports entre les IDL de l'enfant et ceux de la logopédiste d'une part, entre les IDL de chaque catégorie et l'IDL général d'autre part pour chacun des deux partenaires. Par exemple :

1 / L'IDL général de l'enfant est supérieur à celui de la logopédiste dans les situations : « Pâte », « Chien », « Photos » et « Jeux ».

2 / L'IDL des noms chez l'enfant est supérieur à celui de la logopédiste dans les situations « Pâte », « Chien » et « Jeux ». Mais dans les situations « Jouets » et « Photos », les deux partenaires ont le même indice pour les noms.

3 / Pour l'IDL des verbes, on observe une correspondance parfaite entre celui-ci et l'IDL général. Là où l'IDL général est supérieur chez l'enfant par rapport à celui de la logopédiste, l'IDL des verbes l'est aussi, et de façon identique en cas d'indice inférieur.

4 / Dans la situation « Pâte » où Albin parle peu — cette remarque se base sur le nombre total de mots et le calcul du MLU¹ — on remarque que c'est l'enfant qui présente l'IDL général le plus élevé : le rapport pour lui est de 41/94 alors qu'il est de 124/419 pour la logopédiste, qui parle plus que l'enfant (dans une proportion de 3/4). La logopédiste utilise fréquemment les mêmes mots, ce qui signifie que la caractéristique de son langage est d'être plus répétitif dans cette situation, d'où un IDL plus bas que celui de l'enfant.

Nous ne retiendrons ici qu'un aspect de ce tableau, relevé au point 4 : « La logopédiste utilise fréquemment les mêmes mots »; cette remarque rejoint dans un certain sens une observation que nous avons faite en établissant nos listes de mots pour le calcul de l'IDL. Nous nous sommes rendu compte, en comparant la liste de l'enfant et celle de la logopédiste, qu'un nombre important de mots identiques se retrouvaient dans les deux listes.

Mais qui introduit dans le dialogue les mots utilisés à la fois par la logopédiste et par l'enfant, et qui les reprend?

Il nous a donc paru intéressant d'étudier comment s'organisait la diversité lexicale en partant précisément du point où les locuteurs ne

1. MLU = *mean length utterance* (ou LMPV : longueur moyenne des productions verbales) est un indice qui se calcule en divisant le nombre de mots par le nombre d'énoncés. L'indice MLU est inclus dans les modifications de type morpho-syntaxique.

diversifient pas leur lexique mais font des reprises. Pour tenter de cerner ce problème d'introduction des mots, il est nécessaire d'abandonner la position théorique et de revenir au document et à son transcript, c'est-à-dire à la situation particulière.

Dans le cas d'Albin, nous avons pu distinguer des situations de langage du point de vue de l'introduction des mots nouveaux (nous ne présentons que le tableau ayant trait à l'introduction des substantifs, auquel bien évidemment il faudrait adjoindre la recherche sur les autres catégories grammaticales et tout spécialement sur les distinctions qui apparaissent dans le phénomène fondamental de la qualification) :

TABLEAU 2. — *L'introduction des substantifs dans le dialogue Albin, 6 ans*

Situations	Total des substantifs	Substantifs introduits par		Substantifs repris par	
		E	L	E	L
« Pâte »	25	9	16	0	8
« Ecole »	20	15	5	1	10
« Chien »	13	8	5	1	6
« Photos »	9	6	3	1	4
« Jeux »	36	21	15	1	11

E : Enfant L : Logopédiste

On remarquera que dans la situation « Pâte » c'est la logopédiste qui introduit la plupart des substantifs utilisés par les deux partenaires, alors que c'est l'enfant qui introduit la plupart des substantifs utilisés par les deux partenaires dans les autres situations. Mais quelle que soit la situation, l'enfant ne reprend que rarement les substantifs introduits par la logopédiste. Autrement dit, la logopédiste reprend souvent ce que dit l'enfant, mais l'inverse ne se produit pas, et ceci au cours d'une même séance.

D'où les questions suivantes :

— Est-ce une caractéristique de cet enfant, ou des enfants en traitement logopédique, ou encore de la méthode de traitement logopédique?

— Si nous parlons de « reprendre des substantifs, des mots », quels sont les mots repris, quels mots ne le sont pas?

— Pourquoi y a-t-il tant de « reprises » de la part de la logopédiste si nous entendons par là le fait de redire un mot, une suite de mots qui viennent d'être dits par l'enfant ?

— Ces « reprises » de la logopédiste sont-elles particulièrement fréquentes à un moment de la séance, du traitement ? Sont-elles liées à l'activité, au matériel, à la situation ou plus fondamentalement à sa théorie implicite ou explicite de ce que doit être un traitement logopédique ?

— Enfin, ces reprises sont-elles toutes de même nature ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons étudié différents dialogues dans lesquels nous avons relevé les répliques comportant une reprise, par l'un ou l'autre des interlocuteurs, d'un mot ou d'une suite de mots, quelle que soit leur catégorie grammaticale. Nous nous sommes aperçus que les reprises pouvaient être regroupées, puis caractérisées, et que l'on pouvait en faire une typologie selon leur nature et la situation dans laquelle on les rencontrait. La description de « types de reprises » implique un choix selon un point de vue théorique. En ce qui concerne les interventions de la logopédiste, la catégorisation qui vient la première à l'esprit paraît simple : la logopédiste veut vérifier ce qu'elle a compris, marquer son écoute bienveillante, son approbation ou introduire une correction.

C'est ainsi que l'on peut distinguer pour la LOGOPÉDISTE les modalités suivantes :

1 / *Ecoute bienveillante et/ou régulateur conversationnel* (selon le point de vue théorique analytique ou éthologique auquel on se place) :

Ex. Etienne : « pis y va écouter qu'est-ce qu'ils disent ».

Logopédiste : « il va écouter ».

2 / *Approbation* (i.e. « d'accord avec ce que tu viens de dire ») :

Ex. Logopédiste : « qu'est-ce qu'elle a trouvé ? ».

Albert : « une poire ».

Logopédiste : « une poire ».

3 / *Approbation avec extension* :

Ex. Albert : « un champignon ».

Logopédiste : « elle a trouvé un gros champignon ».

4 / *Approbation avec prolongement du thème* :

Ex. André : « en Suisse non ».

Logopédiste : « en Suisse non, mais où est-ce que ça existe ? ».

5 / *Vérification* (la logopédiste vérifie sa compréhension) :

Ex. André : [nõ/dādeXiln].

Logopédiste : « dans des films? ».

6 / *Correction* (dans un but didactique après une production inappropriée de l'enfant) :

a. Non contraignante pour l'enfant : la logopédiste ne suggère pas à l'enfant de répéter à son tour, elle lui indique simplement la forme appropriée :

Ex. Albert : [ynbelul].

Logopédiste : « une libellule, puis elle dit... » (accent d'insistance sur « libellule »).

b. Contraignante pour l'enfant :

Ex. Albert : [æpRwävõ] « un poivron ».

Logopédiste : « un poivron oui, c'est un peu difficile, tu veux essayer? Poivron ».

Pour l'ENFANT on doit distinguer dans ses reprises les modalités suivantes :

1 / Les reprises qui suivent une demande plus ou moins contraignante de la logopédiste de répéter ce qu'elle a mal compris, ou ce que l'enfant a mal prononcé.

2 / Des reprises spontanées ayant le caractère d'une appropriation par l'enfant d'un mot, d'une expression; ces reprises sont parfois accompagnées d'un regard vers la logopédiste, avec une intonation interrogative, mais souvent aussi le regard de l'enfant est dirigé sur l'image, la chose, et l'enfant répète « pour lui » :

Ex. Eric : [ekwasa]? « est quoi ça? ».

Logopédiste : « un hérisson ».

Eric : « un hérisson ».

3 / Des reprises de contentement comme dans un prolongement du jeu buccal, un plaisir de la forme, dont on connaît l'importance sur le plan du développement du langage et sur le plan thérapeutique :

Ex. Logopédiste : « le renard habitait dans une vieille mesure toute déglinguée ».

Ismaël en chantonnant : « déglinguée, déglinguée ».

Dans certaines situations, la reprise paraît liée à la non-compréhension. Pour examiner cet aspect nous avons pris en considération quatre dialogues avec et sans problème de compréhension (deux logopédistes et trois enfants dont l'un deux a travaillé avec ces deux logopédistes).

TABLEAU 3. — Les « reprises » dans quatre dialogues

Nature des reprises

C : Situation de « Compréhension ».
 N-C : Situation de « Non-Compréhension ».
 ER : Ecoute bienveillante. Régulateur conversationnel.
 V : Vérification.
 A : Approbation.
 AE : Approbation avec Extension.
 AT : Approbation avec prolongement du Thème.
 CC : Correction Contraignante.
 CNC : Correction Non-Contraignante.

<i>Dialogues</i>	<i>Situa- tion</i>	<i>Total énon- cés</i>	<i>ER</i>	<i>V</i>	<i>A</i>	<i>AE</i>	<i>AT</i>	<i>CC</i>	<i>CNC</i>
Albin/DR	NC	39		10	8	2	3		
Albert/DR	C	19		1	7	2	2	3	3
Albert/MMC	C	33		2	5	1	1		6
André/MMC	NC	25	1	7	1				

*Nombre de reprises (énoncé total ou partiel)
par rapport au nombre total d'énoncés*

Enfants : Albin, Albert, André
 Logopédistes : DR, MMC
 Albin/DR : $23/39 = 58\%$
 Albert/DR : $18/19 = 94\%$
 Albert/MMC : $15/33 = 45\%$
 Yvan/MMC : $9/25 = 36\%$

Commentaires :

1 / Il y a autant de reprises, de la part de la logopédiste, dans des situations de compréhension que dans des situations de non-compréhension de sa part.

2 / Les reprises du type « vérification » se rencontrent dans les situations où l'on ne se comprend pas.

3 / L' « approbation » ne semble pas avoir de corrélation directe ni avec la compréhension, ni avec la non-compréhension. Le transcript montre que dans les cas où la transcription de la forme verbale exprimée par l'enfant est perturbée, la logopédiste valorise par une « approbation » les aspects sémantiques plus que la prononciation et assume elle-même cet aspect formel.

4 / La présence de reprises du type « correction » souligne l'absence de problème de compréhension, alors que l'absence de reprises du type « correction » est absolue lorsqu'on ne se comprend pas.

Revenant *au cas particulier*, on pourrait, dans le dialogue avec Albin, interpréter le nombre important d' « approbations » dans les passages où la logopédiste comprend, comme la recherche d'un équilibre par rapport au nombre élevé de « vérifications », quand elle ne comprend pas.

Dans le cas d'Albert, avec qui le dialogue ne pose pas de problème de compréhension, le pourcentage de reprises varie du simple (45 %) au double (94 %) d'une logopédiste à l'autre. Pour l'une d'elles, les reprises se répartissent d'une manière préférentielle dans les types « correction non contraignante » et « approbation », alors que pour la seconde logopédiste les reprises se répartissent sur l'ensemble des modes envisagés, mais avec un maximum pour les « approbations ».

Si une telle observation nous menait à des appréciations sur la technique de l'une ou l'autre des logopédistes, nous ne ferions que répéter ce que nous dénonçons, à savoir l'utilisation de « grilles » pour apprécier, sous couvert d'étude du langage, la relation qui s'établit entre deux personnes, entre un enfant et une logopédiste. D'un jugement au niveau de la forme, nous passerions à un jugement sur la qualité de la relation. C'est ce que nous avons pu constater dans l'application de la grille de M. Blank par des étudiantes qui estimaient pouvoir juger de la qualité du dialogue entre une mère et son enfant sur la base de données formelles, sans tenir aucunement compte de ce qui était dit, contenu explicite et sous-jacent.

Il est évident, dans le cas d'Albert, que sa logopédiste « attitrée » a avec l'enfant une relation et une attitude différentes de celles de la logopédiste qui ne la remplace, lors d'une absence, que pour quelques séances; ce qui nous paraît intéressant pour une logopédiste, c'est de se pencher sur ses propres reprises et sur les réponses de l'enfant à celles-ci, dans la situation où elles sont apparues, au cours du traitement. Nous en avons fait l'observation, dans le cas d'Albin, au

début du traitement où l'étude des « reprises » a permis à la logopédiste de découvrir qu'elle s'était enfermée avec l'enfant dans un système de répétitions stériles.

Dans des situations de non-compréhension, l'analyse a mis en évidence deux attitudes assez régulières de la logopédiste lorsque celle-ci ne comprend pas l'enfant :

— elle reprend à voix haute, comme pour elle-même, les mots de l'enfant, plus précisément elle reprend la forme de ce que l'enfant dit, souvent en reprises-modifications, comme si elle cherchait à cerner toutes les possibilités pour comprendre;

ou encore :

— elle laisse continuer l'enfant en disant « hmhm » ou en produisant un autre signe d'écoute, en espérant que la suite va lui permettre de comprendre.

La reprise peut ainsi être appréhendée comme une « manière de procéder » en cas de non-compréhension. Cette idée nous a incités à rechercher ce qu'on pourrait appeler les stratégies mises en œuvre par la logopédiste lorsqu'elle ne comprend pas l'enfant et celles de l'enfant lorsqu'il n'est pas compris¹. Mais une intention se laisse-t-elle caractériser ou définir? Y a-t-il une intention unique?

Ce n'est pas sans une certaine réticence que nous parlons de « stratégies » mises en œuvre, identifiables.

Pour la logopédiste, dans les cas de non-compréhension, nous avons relevé les stratégies suivantes :

— Un signe d'écoute bienveillante (*i.e.* « J'ai l'impression de perdre pied dans ce que tu racontes, mais continue, la suite me permettra peut-être de raccrocher »).

Ex. « hmhm ».

— Une reprise de type « vérification ».

— Une question sous forme d'une suggestion (la logopédiste propose le mot, le sens qu'elle croit avoir compris) :

Ex. Richard : [teototalaka].

Logopédiste : « dans la cave? ».

André : [XovœR].

Logopédiste : « chauffeur? ».

1. La recherche sur les stratégies de l'enfant qui ne comprend pas ce que la logopédiste lui dit est en cours.

— Une question directe :

Ex. Liliane : [detijuj].

Logopédiste : « des petits quoi? ».

— Une question indirecte :

Ex. Laure : [amidypœmzualəb].

Logopédiste : « pourquoi? ».

Dans le cas où l'enfant n'est pas compris de la logopédiste, et qu'elle le lui indique, nous avons observé les « stratégies » suivantes de la part de l'enfant :

— L'enfant répète son énoncé d'une manière identique, une ou plusieurs fois. C'est alors une reprise simple, laissant souvent percer le découragement; ainsi Albin : [sözã]; la logopédiste ne comprend pas et l'enfant dit encore [sözã]; la logopédiste ne comprend toujours pas et Albin dit pour la troisième fois [sözã] (« son ventre »).

Mais une reprise identique peut aussi laisser percer l'agacement; ainsi Didier : [sã:sã:sã:] dans un crescendo jusqu'au cri (il s'agissait dans le cas présent d' « une barrière de sang », ce que la logopédiste hésitait à comprendre!).

— L'enfant fait une reprise-modification verbale, ou verbale et gestuelle, avec une participation active :

Exemples :

1 / Ida : [lòptεR]; la logopédiste ne comprend pas, l'enfant décrit un geste circulaire avec son bras au-dessus de sa tête et dit « avion »; cette fois la logopédiste comprend que la fillette parle d'un hélicoptère.

2 / Albert : [taskiœs]; non-compréhension de la logopédiste et l'enfant reprend « à la télé après dîner y a ça » (*Starsky et Hutch*, feuilleton de télévision). C'est un complément, une extension.

3 / Albin : [tita:]; la logopédiste ne comprend pas, Albin donne alors la définition suivante : « quand ils sont tout petits, puis ça vient une grenouille » (têtard).

4 / André : [XovœR], et devant la non-compréhension de la logopédiste, l'enfant ajoute : « En Suisse, ça existe pas de toute façon » (sauveur). C'est la présentation d'un aspect différent.

5 / Liliane, enfant que nous retrouverons au chapitre 3, reprend toute l'histoire qu'elle vient de raconter.

6 / La logopédiste d'André ne sait pas de quoi l'enfant parle, elle suggère : « des espions? », l'enfant reprend : « non, des explosions ». Dans cet exemple, nous avons une négation suivie d'une reprise.

7 / Dans le cas de Frank, lorsque la logopédiste demande : « c'est le voleur? » et que l'enfant répond : « non, un papa », le « non » est une dénégation au sens inconscient du terme et peut être remplacé par un « oui ».

8 / Il y a aussi le cas de l'enfant qui n'essaie pas de se faire comprendre; à une demande de la logopédiste, il répond par un silence ou, comme Albin, déclare : « c'est fini »; il y a rupture.

Mais peut-on encore parler de stratégie dans ces deux derniers exemples (7 et 8).

Conclusions

Une catégorisation des reprises et des stratégies nous sert, sur le plan concret, à distinguer certains comportements, dans des situations de dialogue avec ou sans difficulté de compréhension. Une simple catégorisation peut nous faire prendre conscience des différentes modalités que nous adoptons dans le langage avec l'enfant. L'analyse des reprises et des stratégies va au-delà du seul aspect de recherche expérimentale parce qu'elle ne peut pas se séparer du problème de la compréhension de l'enfant et de l'influence qu'elle a sur notre propre langage.

En étudiant les reprises, nous pouvons peut-être mieux comprendre les moments d'embarras ou d'emprunt dans lesquels nous nous trouvons parfois devant certaines manières de répéter d'un enfant. Qui a fait l'expérience de l'écholalie sait à quel point celle-ci est insupportable et désarçonne.

Qu'en est-il de la répétition spontanée ou provoquée chez un enfant?

C'est ici l'observation minutieuse du cas particulier qui permet d'aboutir à des hypothèses précises alors que le passage à l'inventaire chiffré, à l'analyse statistique, puis à l'étude de cas entraîne obligatoirement une simplification et une homogénéisation qui masque les faits cliniques.

Albin incompris répète de manière identique et la logopédiste se trouve dans une impasse : la communication est « suspendue »; le « c'est fini » qu'Albin donne par ailleurs est-il la verbalisation de cette rupture?

Mais il ne faut pas oublier que c'est très souvent à la demande de la logopédiste que l'enfant répète; il n'est pas indifférent que Liliane interrompe une épreuve de répétition de mots par une association d'idées et un long commentaire sur ses poupées : a-t-elle besoin de reprendre contact ?

Pour résumer nos observations à partir de l'analyse de la diversité lexicale et des réflexions que nous avons pu faire à ce propos, nous dirons que :

— Chez Albin, enfant contraint, inhibé, déprimé, nous avons surtout rencontré, en début de traitement, des silences, des « c'est fini », des reprises sans modification. Albin introduit la plupart des mots utilisés par les deux partenaires au cours d'une même séance, mais ne reprend pratiquement jamais les mots introduits par sa logopédiste.

— Chez André, enfant éveillé, spontané, créatif, ce sont les reprises-modifications, les définitions, les présentations sous un aspect différent qui prédominent. André et sa logopédiste reprennent fréquemment leurs expressions mutuelles. Avec André, dans une situation de non-compréhension, la logopédiste n'éprouve pas le besoin de soutenir le dialogue par de fréquentes approbations.

B. *L'analyse des pauses*

Parmi les phénomènes rencontrés dans l'analyse de la parole et dont il est difficile de rendre compte, ceux qui ont trait aux moments où il n'y a aucune émission sonore sont d'une importance primordiale puisqu'ils sont constitutifs de la parole. Cette absence sonore est habituellement nommée « pause » ou « silence » en fonction de sa durée; pauses ou silences sont cependant des éléments tout aussi « parlants » que la présence de sons articulés ou de voix.

Un aspect attirant de ces moments pour une démarche scientifique est, à n'en pas douter, leur versant physique que l'on s' imagine volontiers pouvoir mesurer par des moyens acoustiques appropriés. Le document enregistré, en effet, peut être analysé à l'oscillographe; sur les courbes de l'oscillogramme obtenu, les moments de production sonore apparaissent clairement, séparés par des blancs marquant l'absence de voix. On peut ainsi mesurer l'émission sonore au cours d'un énoncé, mais surtout, et ceci nous intéressait particulièrement du point de vue clinique, définir dans le temps la longueur des énoncés de chacun des

interlocuteurs et les pauses ou les changements qui marquent nécessairement les prises de parole de chacun¹.

Mais la situation clinique et la relation qui s'y noue n'ont rien à voir avec une situation expérimentale : un enfant en traitement ne peut pas être un sujet d'expérience. Ceci interdit tout asservissement direct à un appareil (par exemple laryngophone). Pourtant l'étude des pauses, malgré les problèmes techniques, ou peut-être à cause d'eux, nous a permis d'être attentifs à des phénomènes que nous ne soupçonnions pas et que l'étude expérimentale en laboratoire ne semble pas soulever.

Sur la base de l'oscillogramme, nous avons étudié les pauses, définies de la manière suivante :

- un locuteur X parle, s'arrête, se remet à parler. L'arrêt est appelé « pause INTRALocuteur »;
- un locuteur X parle, s'arrête. Un locuteur Y se met à parler. L'arrêt entre les deux locuteurs est appelé « pause INTERlocuteur ».

Les passages d'un locuteur X à un locuteur Y peuvent se faire par :

- des pauses audibles, bien définies, bien délimitées, repérables sans hésitation d'aucune sorte (tant sur le tracé de l'oscillogramme qu'à l'audition);
- des « continuations » : on a l'impression à l'écoute que le locuteur X s'arrête de parler et qu'à ce même moment le locuteur Y commence à parler (pas d'interruption sur le tracé de l'oscillogramme);
- des « chevauchements » : pendant qu'un locuteur X parle, un locuteur Y se met aussi à parler; le locuteur X s'arrête alors;
- des « coparoles » : un locuteur X parle, s'arrête, puis recommence à parler et au même moment un locuteur Y se met à parler lui aussi pendant que X continue.

Sur la base du tracé, nous avons relevé et catégorisé les pauses en adoptant différents critères pour analyser ces intervalles (tableau 4).

1. Sur le plan technique, nous avons passé des corpus de 3 mn à l'Oscillomink Siemens (vitesse de défilement du papier : 25 mm/s). Nous avons premièrement laissé défiler le papier sans interruption pendant les 3 mn. Puis nous avons repris le passage en le découpant, ne laissant défiler cette fois que 5 s à la fois. Une logopédiste écoutait le passage à l'enregistrement, le délimitant sur le transcript, une autre logopédiste repérant le passage au moment de son inscription sur l'oscillogramme, puis recherchant le passage écouté sur le premier tracé à l'aide du deuxième tracé.

TABLEAU 4. — *Calcul des pauses et des temps de parole
Liliane 3 ans et 10 mois*

*E25-L50
Passage précédent « Mouton-Chien »*

<i>Paramètres</i>	<i>Enfant</i>	<i>Logo- pédiste</i>	<i>Total</i>
		<i>Secondes</i>	
Durée totale du passage analysé			142,80
Durée totale des pauses inter- et intralocuteurs			50,04
Durée totale des temps de parole (y compris les pauses intralocuteurs, mais sans pauses interlocuteurs)	40,64	71,12	111,76
Durée totale des pauses interlocuteurs (nous ne les avons pas attribuées à l'un ou l'autre des interlocuteurs)			31,04
Durée totale des pauses intralocuteurs	4,48	15,52	20,00
Durée effective de la parole (= quantité sonore = temps de parole moins pauses intralocuteurs)	36,16	55,60	91,76
		<i>Pourcentage</i>	
Pourcentage des pauses par rapport à la durée totale du passage (silences = pauses inter- et intralocuteurs)			35,04
Pourcentage des pauses intralocuteurs par rapport aux durées des temps de parole	11,02	21,82	17,89
Pourcentage du temps effectif de parole par rapport au temps total du temps de parole	88,97	78,17	82,10
Pourcentage du temps effectif de parole par rapport à la durée totale du passage	25,32	38,93	64,25

TABLEAU 4. — Calcul des pauses et des temps de parole
Liliane 3 ans et 10 mois (suite)E50-L70
Passage « Mouton-Chien »

<i>Paramètres</i>	<i>Enfant</i>	<i>Logo- pédiste</i>	<i>Total</i>
		<i>Secondes</i>	
Durée totale du passage analysé			141,24
Durée totale des pauses inter- et intralocuteurs			29,68
Durée totale des temps de parole (y compris les pauses intralocuteurs, mais sans pauses interlocuteurs)	89,32	34,20	123,52
Durée totale des pauses interlocuteurs (nous ne les avons pas attribuées à l'un ou l'autre des interlocuteurs)			17,72
Durée totale des pauses intralocuteurs	10,28	1,68	11,96
Durée effective de la parole (= quantité sonore = temps de parole moins pauses intralocuteurs)	79,04	32,52	111,56
		<i>Pourcentage</i>	
Pourcentage des pauses par rapport à la durée totale du passage (silences = pauses inter- et intralocuteurs)			21,01
Pourcentage des pauses intralocuteurs par rapport aux durées des temps de parole	11,50	4,91	9,68
Pourcentage du temps effectif de parole par rapport au temps total du temps de parole	88,49	95,08	90,31
Pourcentage du temps effectif de parole par rapport à la durée totale du passage	55,96	23,02	78,98

TABLEAU 4. — *Calcul des pauses et des temps de parole*
Liliane 3 ans et 10 mois (suite et fin)

L71-E92

Passage suivant « Mouton-Chien »

<i>Paramètres</i>	<i>Enfant</i>	<i>Logo- pédiste</i>	<i>Total</i>
			<i>Secondes</i>
Durée totale du passage analysé			141,52
Durée totale des pauses inter- et intralocuteurs			48,92
Durée totale des temps de parole (y compris les pauses intralocuteurs, mais sans pauses interlocuteurs)	58,04	50,00	108,04
Durée totale des pauses interlocuteurs (nous ne les avons pas attribuées à l'un ou l'autre des interlocuteurs)			33,48
Durée totale des pauses intralocuteurs	7,04	8,40	15,44
Durée effective de la parole (= quantité sonore = temps de parole moins pauses intralocuteurs)	51,00	41,60	92,60
			<i>Pourcentage</i>
Pourcentage des pauses par rapport à la durée totale du passage (silences = pauses inter- et intralocuteurs)			34,56
Pourcentage des pauses intralocuteurs par rapport aux durées des temps de parole	12,12	16,80	14,29
Pourcentage du temps effectif de parole par rapport au temps total du temps de parole	87,87	83,20	85,70
Pourcentage du temps effectif de parole par rapport à la durée totale du passage	36,03	29,39	65,42

Ce tableau nous donne un aperçu concernant le temps de parole de chacun des interlocuteurs.

— Dans le passage appelé MOUTON-CHIEN, où Liliane fait un récit (que nous retrouverons au chapitre 3) la durée effective de la parole de l'enfant est de 79,04 s, soit près de deux fois et demie supérieure à celle de la logopédiste (32,52 s); la durée totale des pauses intralocuteurs de Liliane est de 10,28 s, soit six fois supérieure à la durée totale des pauses intralocuteurs de la logopédiste (1,68 s);

— Dans les trois minutes qui précèdent cette séquence, la durée effective de parole est de 36,16 s pour Liliane et de 55,60 s pour la logopédiste. En ce qui concerne la durée totale des pauses intralocuteurs, elle est de 4,48 s pour Liliane et de 15,52 s pour la logopédiste.

— Dans les trois minutes qui suivent cette séquence, les durées sont : un temps de parole de 51 s pour Liliane et 41,60 s pour la logopédiste, un temps de pauses intralocuteurs de 7,04 s pour Liliane et 8,40 s pour la logopédiste.

Le tableau, en revanche, ne nous dit rien sur la manière dont s'organisent ces données dans le dialogue. Pour essayer d'interpréter les résultats, il est indispensable de revenir aux documents de base, c'est-à-dire :

1. L'enregistrement sonore (bande magnétique);
2. La transcription phonétique et « en clair » du corpus;
3. Le tracé de l'oscillogramme.

Il apparaît alors, *quand on considère ces documents ensemble*, d'une part qu'une pause entendue ne correspond pas toujours à une pause physique, c'est-à-dire qu'une pause perçue à l'enregistrement — un phénomène auquel nous donnons une valeur de pause — n'est pas nécessairement marquée objectivement, physiquement sur l'oscillogramme; d'autre part, que, lors d'une pause physique — marquée sur le tracé —, nous n'entendons pas nécessairement une pause décelable à l'écoute de l'enregistrement, c'est-à-dire qu'à un silence acoustique objectif ne correspond pas toujours une pause entendue.

Même en limitant notre étude à la structure du discours et de ses alternances, nous constatons qu'il n'est *pas possible d'établir une correspondance univoque* entre un *silence mesurable physiquement* et un *silence dans l'écoute*. La valeur entendue — psychologique — d'une pause ne correspond pas à un paramètre physique (quantité mesurable).

TABLEAU 5. — *Les pauses inter- et intralocuteurs :
leur regroupement selon la durée
tentative de description de ces pauses
(exemple de classification)*

Plus ou moins 0,56 s

Pause minimum entre l'énoncé de l'enfant et celui de la logopédiste dans une « reprise-vérification » sous forme de question-suggestion :

E25-L26	0,56 s	E84-L85	1,44 s
E47-L48	0,64 s	E85-L86	1,36 s
E81-L82	0,44 s		
E87-L88	0,40 s		

Plus ou moins 1,20 s à 1,60 s

Pause entre un énoncé de l'enfant et celui de la logopédiste dans une « reprise-approbation » :

E38-L39	1,44 s
E41-L42	0,80 s

Plus ou moins 0,56 s

Arrêt physiologique : temps de reprendre son propre souffle et de continuer le discours :

L26	0,56 s	E76	0,56 s
L38	0,72 s	E52	0,56 s
L48	0,56 s	E53	0,48 s
L71	0,56 s	E62	0,80 s
L74	0,64 s		
L83	0,72 s		

Plus ou moins 0,80 à 1,60 s

Énumération :

E30	1,44 s	E30	0,88 s
-----	--------	-----	--------

Plus ou moins 1,60 s

Commentaires concernant le matériel utilisé par exemple. Attente de la réaction de l'autre. On se laisse le choix de reprendre la parole, ou on laisse le choix à l'autre de continuer :

L26	1,52 s	L49	1,04 s
L74	1,12 s	L81	1,12 s

Plus ou moins 1,60 à 2,40 s

Déviations du thème principal avec ou sans approbation préalable :

L26	2,32 s	L39	1,28 s
L81	1,76 s	L55	0,96 s
L56	0,72 s		

Notre analyse nous a permis de soulever le problème suivant : en catégorisant les pauses, nous avons été amenés à séparer la logopédiste de l'enfant. Mais peut-on véritablement rendre compte du discours en procédant de la sorte? Si l'on veut rendre compte de l'ensemble du dialogue, ne pourrait-on imaginer une analyse portant sur l'ensemble logopédiste-enfant envisagé comme un tout, sans séparation des participants?

Nous avons voulu tenter cette analyse en procédant de la manière suivante :

1 / Nous avons écouté l'enregistrement, et chaque *pause entendue* a été étiquetée (par exemple « changement de thème », « temps de reprendre son souffle », « hésitation », etc.).

Sur la base de l'oscillogramme nous avons ensuite établi des classes de durée (plus ou moins 0,56 s, plus ou moins 1,20 s, etc.) à partir de ce premier étiquetage.

2 / Sur la base du transcript de la séquence et pour chaque *pause relevée sur l'oscillogramme*, nous avons étiqueté, de la même manière, ce qui se passe avant, pendant ou après la pause (intra- et interlocuteur). Par exemple : « question portant sur le matériel utilisé », « énumération », « temps de reprendre son souffle », « réponse à un pourquoi », « perplexité suivant un commentaire », etc.

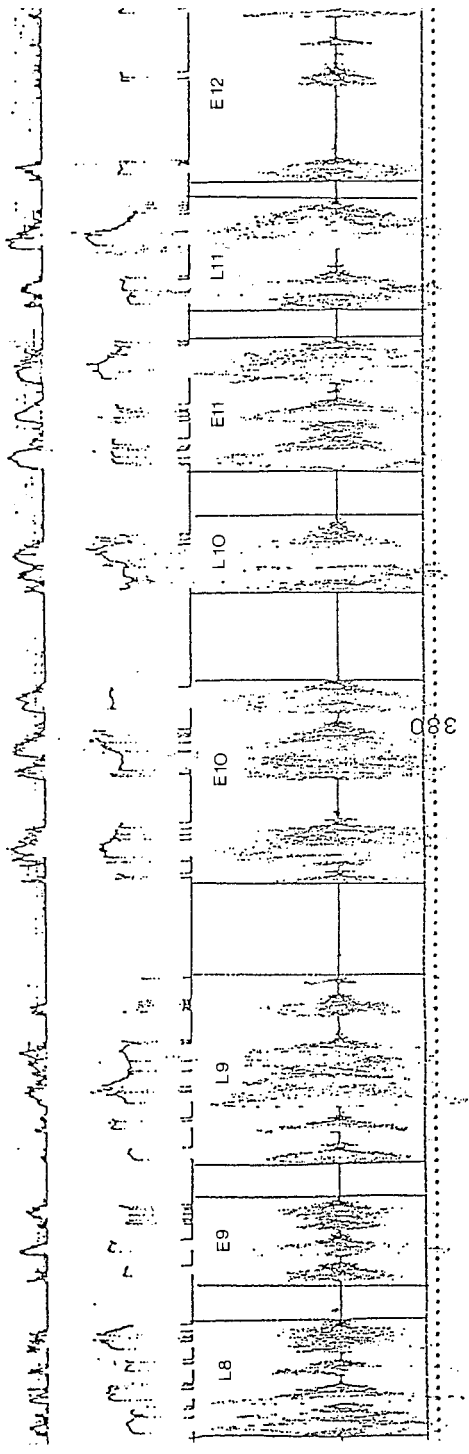
3 / Nous avons alors réuni nos deux démarches, en intégrant les données obtenues dans la deuxième démarche (pauses relevées sur l'oscillogramme) aux classes établies lors de la première démarche (pauses entendues) (tableau 5).

Le tableau ci-contre montre qu'il est difficile d'attribuer une valeur aux pauses selon le point de vue de la durée. C'est ainsi que l'on trouve des pauses de durées très différentes dans une même rubrique (définie par notre premier étiquetage et nos classes de durée).

On peut remarquer dans les pauses interlocuteurs que E25-L26 (0,56 s) et E85-L86 (1,36 s) sont classées, du point de vue de l'étiquetage, dans la même rubrique, et que E84-L85 et E38-L39, de même durée, sont classées dans deux rubriques différentes.

Il en est de même pour les pauses intralocuteurs : par exemple L38 et L56, de même durée (0,72 s), sont classés dans deux rubriques différentes du point de vue de l'étiquetage, et que dans une même rubrique nous avons des temps de pauses qui varient entre 0,72 s (L56) et 2,32 s (L26), soit pratiquement le minimum et le maximum de nos

TABLEAU 6. — Extrait de l'oscillogramme d'André



classes de durée! Pourtant, ces pauses s'inscrivent pour nous dans un même comportement. On ne peut donc pas attribuer une valeur psychologique à une valeur physique prise en soi.

Nous avons alors pris un autre corpus (pour ne pas être influencés par nos premiers étiquetages) avec comme objectif de décrire, sans critère particulier, les interruptions physiques (acoustiques) *en fonction du dialogue* entre l'enfant et la logopédiste, et non plus seulement en fonction d'un « comportement » (énumération, réponse à un pourquoi, etc.).

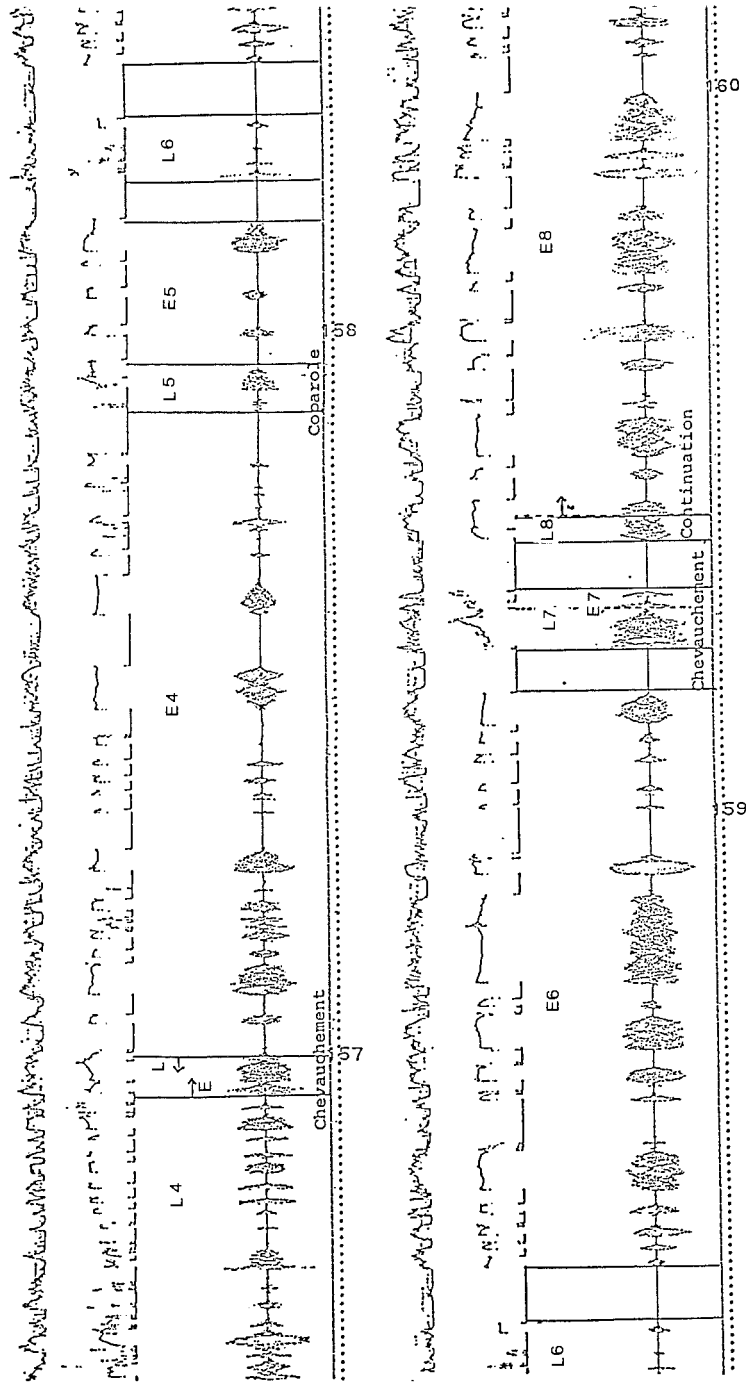
Le premier passage analysé ainsi est le suivant : dans cette séquence, André, âgé de 5 ans et 8 mois, raconte quelque chose à sa logopédiste. Ce passage se caractérise par le fait que la logopédiste ne comprend pas ce que l'enfant lui raconte mais que celui-ci en revanche semble bien comprendre ce que lui dit la logopédiste.

Voici quelques répliques de ce dialogue avec, entre les prises de parole, les pauses interlocuteurs :

André parle du métier de [XovæR] :

- E10 [sɛpadãdeXil:]
{0,80}
L10 « Dans des livres? »
{0,40}
E11 [nõ:dãdeXiln]
{0,16}
L11 « Dans des films? »
{0,16}
E12 [wɛkaɛgi:t]
{ }
L12 « Comment tu appelles ce nom? » (*sic*)
{0,72}
E13 [XovæR]?
{0,72}
L13 « Sauveur? »
{0,24}
E14 [wɛ{piõlavidãẽkilmjavekisõtɛblõke
pijãdeXovæRkizãXedã{jãaketevnypijayynɛsploXõ
pjiXõtɛblõkepjaXɛleXovæRkepaRtitãlXupiizõpyleXove}
{0,72}
L14 « Hmhm, sauveur ça existe pas. »
{0,32}
E15 [ãsyisnõ]
« En Suisse, non. »

TABLEAU 7. — Extrait de l'oscillogramme d'Alexandra



Dans cette séquence, à l'écoute et à l'oscillogramme, nous n'avons eu aucune difficulté à délimiter les tours de parole des deux partenaires et par conséquent les pauses interlocuteurs (tableau 6, p. 118).

La logique voudrait que dans un dialogue où un partenaire ne comprend pas l'autre, on trouve des silences, des pauses et des chevauchements dus à la non-compréhension. C'est ici tout le contraire : pauses très brèves, réglage très précis du rythme des prises de parole, pas de silences, pratiquement pas d'hésitations et un seul chevauchement de parole! Malgré la non-compréhension le mouvement de parole commun est maintenu.

L'analyse plus détaillée de la transcription montre qu'après chaque intervention de l'enfant la logopédiste intervient immédiatement en reprenant un mot ou un groupe de mots de la parole de l'enfant; c'est comme si la logopédiste saisissait rapidement des « points de repère » dans ce que l'enfant dit pour les reprendre (nous ne disons pas répète puisqu'il y a doute) ou les reformuler selon les « stratégies » que nous avons exposées précédemment. La logopédiste semble se maintenir dans le mouvement du dialogue, et les pauses n'arrêtent pas ce mouvement.

A l'audition cela donne une impression de continu, de rythmé, d'harmonieux, le dialogue « coule ».

On relève cependant une pause d'une durée plus importante entre l'enfant et la logopédiste qui semble coïncider avec un moment où la logopédiste ne parvient pas à saisir un « point de repère » dans la parole de l'enfant. Il est évident dans le document audiovisuel que la logopédiste ne comprend pas ce que dit André, pourtant la question qu'elle pose à ce moment recouvre exactement ce dont l'enfant lui parlait : c'est ce que la suite du dialogue, son décryptage ultérieur lors de la transcription nous feront découvrir. Ainsi, *même si la logopédiste ne comprend pas ce que l'enfant lui dit, elle est avec lui dans un monde sonore commun où ils sont en possibilité de se comprendre.* Dans cette parole, claire chez l'un, insuffisamment explicitée chez l'autre, on sent un mouvement rythmique d'ajustement. N'est-ce pas là la condition d'une meilleure compréhension de l'enfant, de son expression et finalement une meilleure compréhension de ce qu'il dit? Dans sa manière de poser les questions et d'intervenir, la logopédiste en effet semble progresser dans la compréhension d'André qui, lui, paraît ressentir de mieux en mieux ce qui échappe à la logopédiste.

Chez Alexandra, âgée de 6 ans, il s'agit, comme pour André, d'une situation où l'enfant raconte quelque chose. Mais dans ce cas la logopédiste comprend ce que la fillette raconte, « mot après mot ». Le

langage d'Alexandra est parfaitement transcribable; différentes personnes ont transcrit la séquence sans difficultés.

On pouvait s'attendre à un dialogue bien structuré du point de vue des pauses et des interruptions. Or, à l'audition de la bande sonore déjà, on entend les deux partenaires se couper la parole à tout moment, parler en même temps, s'interrompre et reprendre aux mêmes moments et souvent ne pas arriver à terminer une phrase sans que l'autre ne prenne la parole. A l'oscillogramme, le découpage précis, comme nous l'avions fait pour André, s'est révélé très difficile (tableau 7, p. 120).

Comment expliquer ces faits? Revenant au document vidéo et à la transcription, nous avons pu en dégager les observations suivantes : *la logopédiste comprend les mots, mais n'arrive pas à saisir ce que l'enfant veut dire*; ses tentatives restent inefficaces et *les deux interlocuteurs ne parviennent pas à découvrir ensemble un thème, à suivre le fil du dialogue*. Sur le plan des pauses, on observe des chevauchements, des coparoles, des ruptures et l'absence d'un rythme de parole harmonieux.

A titre d'exemple, une réplique d'Alexandra à qui la logopédiste a demandé ce qu'elle faisait après la classe (en sortant de l'école) :

E49 : « Il faut mettre les croiser les bras encore et pis quand il raconte des histoires, et pis elle m'appelle Alexandra appelle les enfants moi je... prends ma place et je dis Jean-Paul, Maïté, Delphine. »

Ainsi, chez André, la logopédiste est arrivée à comprendre l'enfant dans sa parole, alors que chez Alexandra, la compréhension est restée problématique. Les troubles psychologiques dont souffrent ces deux enfants sont très différents.

C. Conclusions

La méthode d'analyse à l'aide de grilles, de catégories ou de mesures repose entièrement sur l'établissement d'un texte écrit (transcrit). Elle laisse de côté un nombre important d'éléments comme : les ambiguïtés de transcription d'une même parole, les sens divergents donnés à une même parole, les phénomènes d'incompréhension, ceux d'un phonétisme transcribable, mais dont le sens échappe, ceux d'une parole comprise pendant la séance, mais intranscribable après coup, ceux d'une parole incomprise pendant la séance, mais comprise lors de l'observation différée. L'étude, à l'aide de grilles, d'un texte fixé et des processus sous-jacents qui l'ont généré, reste une approche logique qui a l'avantage de mettre en évidence des faits ininterprétables par la

grille et ses préalables théoriques. Mais les grilles et leurs préalables théoriques mènent souvent à des conclusions logiques, contradictoires avec la compréhension immédiate de la situation et de la production. C'est-à-dire qu'en réexaminant la transcription, les conclusions de la théorie se situent à un niveau de compréhension différent ou divergent de ce qui est immédiatement ressenti, compris d'une manière globale, psychologique, quand on revient à la situation de relation dans laquelle s'origine le document.

Le retour à l'enregistrement original, la réinterprétation et la réélaboration du document est une démarche qui ne laisse aucun répit à l'esprit scientifique et le contraint à ouvrir son horizon. Ainsi en est-il de la valeur et du sens d'une faute, de la différence entre ce qui est faute sur un plan théorique, logique, mais qui revêt précisément une importance déterminante au moment où elle se produit, dans la compréhension et dans le vécu parce qu'il s'agit de quelque chose qui, échappant à la sémantique explicitée et fixe, traduit un aspect, une position personnelle. Notre manière d'envisager les choses sera celle de la compréhension.

*Essai d'une démarche clinique :
recherche et description immédiate des phénomènes*

1 / *Introduction*

Partant de l'écoute d'une parole et d'une analyse de cette parole, nous avons tenté de rechercher le mouvement qui habite, qui vit dans les formes originaires de l'expression d'un enfant. Nous avons réexaminé nos transcriptions, nos documents audiovisuels en cherchant à comprendre et à décrire la forme prise par l'expression dans une situation originale, à en étudier les particularités, à les comprendre d'une manière directe et immédiate dans un lexique volontairement *non spécifique*. Si nous voulons mettre en rapport des faits, des phénomènes, nous ne pouvons le faire s'ils sont déjà théorifiés : ils ne seront alors destinés qu'à illustrer le point de vue qui les a abstraifiés. L'évidence de la confirmation d'une théorie sera telle que notre recherche, notre compréhension s'arrêteront là. C'est en relisant le transcript, et en reprenant l'enregistrement audio-visuel mainte et mainte fois, que nous nous sommes aperçu que ce que nous croyions saisi, décidé, n'était qu'un choix parmi d'autres possibles. Nous ne doutons pas un instant que le lecteur découvrant le dialogue analysé qui va suivre ne soit brusquement frappé par un phénomène, une possibilité qui nous aura échappé, mais qui peut émerger précisément du fait que le texte n'a pas été, dans toute la mesure du possible, enfermé, limité par une reconstruction théorique. La compréhension n'est jamais définitive, le point de vue peut changer, il dépend de l'observateur.

Notre analyse porte sur une des premières séances du traitement logopédique de Liliane, fillette de 3 ans et 10 mois, amenée en consultation par sa mère « parce que Liliane parle mal et qu'elle estropie les mots ».

Une séance est un tout qui ne peut être découpé, et dont les séquences ne peuvent être déliées de ce qui précède et de ce qui suit, mais l'importance du document est telle (42 pages de transcription pour 250 tours de parole tant pour l'enfant que pour la logopédiste, plus de 80 pages si l'on inclut l'analyse) que nous ne pouvons en envisager qu'un passage dans cet ouvrage; il a donc fallu faire un choix. Nous avons pensé qu'il était opportun de présenter une séquence de dialogue comprenant un récit; mais il va sans dire qu'il n'y a pas de situation privilégiée pour ce type d'analyse; notre premier essai a porté sur une séance où un enfant de 6 ans et sa logopédiste sont en situation de test.

Notre document comporte¹ :

1 / Les prises de parole en phonétique pour l'enfant.

Nous avons renoncé à en présenter les transcriptions dans leur version intégrale (transcription phonétique et transcription intonative des phénomènes supra-segmentaux) pour les raisons suivantes :

— Notre analyse, partant de la compréhension, porte sur le mouvement qui vit dans les formes originaires de l'expression de l'enfant et non sur les aspects phonétiques, mélodiques et prosodiques en tant que tels (dans ce cas, nous aurions dû lui ajouter notre transcription phonétique des prises de parole de la logopédiste);

— Notre recherche sur l'analyse des phénomènes supra-segmentaux en pathologie du langage ne peut être intégrée à ce travail dans son état actuel, mais elle est déjà à la base d'une nouvelle voie de compréhension de la parole troublée;

2 / Les prises de parole « en clair » des deux partenaires.

La transcription orthographique intégrale, par sa lisibilité, y compris pour les non-spécialistes, doit permettre tant au lecteur qu'au transcrip-teur de retrouver la ou les interprétations de la séquence orale. Mais la transcription de l'expression verbale en chaîne écrite ne peut être envisagée comme une traduction de l'oral à l'écrit : il s'agit d'une interprétation, c'est-à-dire d'une transformation. Il est illusoire de penser qu'un artifice graphique puisse atténuer ce fait fondamental. Nous devons faire appel, non seulement au savoir (le parler franco-phone), mais à la *parole propre* du lecteur. Devant l'inhabituel le lecteur s'éloignerait encore davantage du langage oral qui est à l'origine de

1. Les analyses ont été effectuées en collaboration avec D. Riva et A.-C. Ebibi.

la transcription. C'est pourquoi, aussi paradoxal que cela puisse paraître¹, nous avons, dans cette étude, utilisé la ponctuation pour marquer certaines modifications mélodiques du débit ou certains changements dans la voix. Nous avons eu recours au point pour marquer la chute mélodique et à la virgule pour marquer « la respiration de la parole » avec ses regroupements ou ses séparations de mots. Il ne s'agit donc pas de la ponctuation de la phrase grammaticale, mais d'une indication sur les regroupements ou les séparations de mots de l'oral.

Exemples :

- E86 « *Y a grand-maman, pas la mère grand-maman pas, la grand-mère Yvette.* »
- L64 « *Le mouton dit au p'tit chien qu'il va, couper?* »
- E62 « Es » dit le chien : « Mouton, mouton, es trop chaud... » (l'intonation de l'introduction du discours direct dans la narration est indiquée par le signe des deux points suivi de guillemets).

3 / Les pauses intra- et interlocuteurs.

Les mesures objectives n'ont qu'une valeur quantitative et on ne peut leur attribuer un sens psychologique d'une manière univoque (un même nombre de millimètres relevé sur le tracé oscillographique peut prendre des valeurs psychologiques différentes); de plus, ces valeurs quantitatives ne sont d'aucune aide au niveau de l'intonation.

Dans notre transcript nous avons différencié les mesures objectives du temps, obtenues par le relevé de leur longueur sur le tracé oscillographique, et les marques psychologiques du temps, traduites en signes de ponctuation qui reprennent un sens dans l'écriture obligée d'une transcription. Remplacer ici des signes abstraits, conventionnels (la ponctuation) par d'autres signes tout aussi abstraits et conventionnels (comme / ou # par exemple) ne réintroduit pas le rythme de la parole vivante, momifié par l'écriture.

4 / Un commentaire après chaque intervention de l'un ou l'autre des partenaires.

Nous avons renoncé à adjoindre au texte la description de la mimogestualité comme telle, en dehors de la compréhension.

1. Les différentes possibilités de présentation graphique d'un transcript, leur opportunité ne peuvent être commentées dans cet ouvrage, elles font parties de notre recherche sur « La transcription dans les troubles du langage ».

Indications pour la lecture du dialogue

Les prises de parole de Liliane sont signalées par « E » (enfant). Exemple E01, E02, E03 et ainsi de suite.

Les prises de parole de la logopédiste sont signalées par « L » (logopédiste). Exemple : L01, L02, L03 et ainsi de suite.

Pour l'enfant nous avons noté :

1 / La transcription phonétique avec, le cas échéant, les pauses intralocuteurs¹ : E70 [mētāla{1,52}fetēla]², la pause est ici de 1 s et 52 centièmes.

2 / La transcription « en clair », précédée d'un chiffre selon les différentes interprétations possibles :

Exemple : E40

1 / « Sais pas [c'est là fini] »

2 / « Sais pas [déjà fini] »

avec entre les signes : [J], ce qui n'avait pas été compris en séance mais découvert lors des transcriptions successives, et dont le lecteur devrait faire abstraction dans un premier temps :

- [. . ? .] indique que le passage n'a été compris, ni en séance, ni jusqu'à ce jour (Exemple : E57 « des [. ? .] »);
- “ ” indique une création et sa transcription supposée;
Exemple : E70 « Maintenant là “faitait” là ? »;
- « ~~h~~ » indique ce qui a été induit par la compréhension du transcritteur (Exemple : E38 « joue au sab~~h~~ »);
- « c » : (« c » souligné) indique que le son entendu par le transcritteur n'est pas le même que le son attendu; il y aurait substitution ([botu] « beaucoup »);
- « *t* » : (« t » en caractère italique) indique une adjonction (Exemple : E84 [tRənaR] « *t*renard »).

1. Si notre analyse portait sur le système phonétique et phonologique de Liliane, chaque transcription devrait être double : la première étant celle de l'usage de la communauté linguistique, la deuxième celle de l'enfant.

Exemple : « maintenant », [mētōnā]; communauté linguistique [mēnā], Liliane [mētā], ce qui donne en clair : « maintenant ».

Ce n'est pas par une exigence extrême vis-à-vis de Liliane (le [mētōnā] n'étant jamais entendu dans la rue) que nous avons marqué « maint~~h~~ant » dans notre analyse, mais parce que la forme [mētā] est différente de celle du parler régional ; par contre, nous avons laissé tel quel « maman », bien que la transcription phonétique soit [māmā] car elle correspond au parler régional.

2. Voir en annexe p. 156 nos remarques concernant les signes phonétiques utilisés.

Pour la logopédiste nous avons noté :

— La transcription « en clair » avec certaines des particularités qu'il importait de signaler, principalement pour opposer leur présence à leur absence. Exemple :

L58 « Des petits quoi? », L59 « Des petits livres? »

Dans ces exemples, la logopédiste est dans l'incertitude quant à sa compréhension (petits);

L60 « Pis c'est l'histoire de qui dans ces p'tits livres? »

Dans cet exemple le doute est levé (p'tits).

Nous avons préféré l'apostrophe (p'tit) à la parenthèse (p(e)tit) qui, pour nous, laisserait davantage sous-entendre « un manque » dans l'oral par rapport à l'écrit, alors que du point de vue du langage oral, c'est la différence entre [pəti] et [pti] et le contexte dans lequel ils apparaissent qui importent et non la relation qu'ils entretiennent avec l'écrit.

Pour les deux partenaires nous avons noté :

— Les pauses *intra*locuteurs.

Les pauses de 0,40 s à 0,48 s seront signalées par *le seul* signe {.

Dans l'analyse des pauses nous avons relevé les problèmes techniques rencontrés; celui de la fiabilité du recueil des pauses *intra*locuteurs en dessous du seuil de 4 dixièmes de seconde ne nous permet pas de les indiquer dans notre transcript, à quelques exceptions près et que nous commenterons.

Les pauses de 0,56 s et au-delà seront indiquées avec précision. Exemple : {0,88}.

Entre les prises de parole de l'enfant et de la logopédiste (et *vice versa*) nous avons noté :

1 / Les pauses *inter*locuteurs. Les signaux recueillis qui les délimitent proviennent de deux voix différentes et sont de ce fait, en principe, plus aisément repérables à l'audition et sur le tracé oscillographique. Les pauses *inter*locuteurs seront donc toutes indiquées : {0,24}. Une continuation sans interruption sur le tracé oscillographique sera marquée par : { }, et le chevauchement des deux voix par : } {.

2 / Un commentaire; les exemples qui l'illustrent parfois ne seront présentés qu' « en clair » et sans indications relatives aux transformations phonétiques.

2 / Analyse d'un dialogue : Liliane

La séquence rapportée ici se situe au cours du dialogue qu'entretiennent Liliane et la logopédiste alors qu'elles regardent ensemble le livre *Titou est petit* (Gunilla Wolde, by Editions Jean Dupuis SA Belgique) et débute à la 38^e prise de parole de Liliane.

Après une discussion concernant des cubes de bois, et la dénomination de leurs couleurs, Liliane dit « Maintenant ». Si nous avons choisi ce « maintenant » comme début de séquence, c'est parce qu'il apparaît très souvent dans cette séance et que Liliane vient de tourner une page.

E38 [mētā{mētā{zuosa:}]

« Maintenant, maintenant, joue au sable »

— MAINTENANT apparaît à plusieurs reprises lorsque Liliane a tourné une page et qu'elle pointe une image; son intonation est alors interrogative.

E08 « Là, et là maintenant? »

E17 « Là, maintenant? »

un MAINTENANT, où temps et espace ne semblent pas distingués (refoulement du passé, de l'organisation historique?).

Est-ce un autre MAINTENANT qui apparaît dans une fonction plus temporelle, vécu dans la suite de quelque chose qui s'est passé, mais qui n'est pas déterminé dans un temps objectif?

E07 « Est où maintenant renard, maintenant renard? »

E41 « Maintenant est fait quoi petit garçon? »

E115 « Maintenant la douche, après i fait quoi? »

et peut-être ici, en E38 « Maintenant, maintenant, joue au sable », Liliane ayant précédemment parlé de Titou jouant avec les cubes de bois.

— Quand Liliane découvre une nouvelle image du livre, soit elle dénomme :

E13 « Un, un z'ours », E16 « un éléphant »,

soit elle décrit par une action :

E102 « I met brosse à dents i met i avec du savon dessus les mains lavait, les mains. »

Serait-elle sensible à l'aspect que nous qualifierions de dynamique d'une image (Titou joue dans le sable : action) alors

qu'elle ne semble pas l'être à l'aspect mimique qui exprime un état, une humeur (cf. commentaires L43).

— Dans « maintenant joue », il n'y a pas de sujet.

{1,44}

L39 « Oui, i' va jouer au sable, oui. {1,28}

Tu as aussi un endroit où tu peux jouer dans l'sable? »

— Reprise-modification en introduisant le sujet (« il » et « tu » deux fois) et l'auxiliaire ALLER. Quant à l'adverbe AUSSI il nous ramène à une comparaison, à une expérience précédente, un « aussi-pareillement » et qui, c'est pourquoi nous le soulignons ici, était associé à Frédéric, âgé de 1 an et 11 mois, frère de Liliane. Cet « aussi » associé à Frédéric réapparaîtra plus tard.

{0,24}

E39 [ewijaplysa:]

« Et oui y a plus sab|le. »

— Pas d'article (DE partitif) alors que l'article défini était présent en E38 « au sable ». Dans d'autres situations nous avons trouvé :

E62 « i a beaucoup laine »

E102 « i met à du savon ».

Peut-on penser ici qu'avec le « plus sable », elle veut parler de la fin du jeu?

{0,32}

L40 « Y en a plus pourquoi? »

— POURQUOI : introduction de la causalité, de la suite temporelle, de la dimension chronologique?

{0,48}

E40 [sepatelafini]

1 / « sais pas, [c'est là fini] ».

2 / « sais pas, [déjà fini] ».

— Deux transcriptions : en séance, la logopédiste n'a pas compris la seconde partie de l'énoncé; en tant que transcripteur, nous avons deux versions indécidables, c'est-à-dire entre lesquelles nous hésitons, entendant soit l'une, soit l'autre aux différents moments d'écoute.

— « sais pas, déjà fini » : l'intonation et un léger haussement d'épaule font penser à « je ne sais pas, c'est comme ça ». Est-ce une constatation, une sortie du vécu?

{0,48}

L41

« Hmhm »

(Page tournée par Liliane).

{1,92}

E41

[mētãefetatikaRsõetusajla]

« Maintenant est fait quoi ~~petit~~ garçon
est tout sale là ? »

(Liliane regarde l'image où Titou lance du sable.)

— [efɛ] : nous nous sommes posé le problème de la transcription
en claire, avec 4 possibilités :

« est faire » « est fait » « il faire » « il fait ».

1 / « est faire » : exprimerait ici simplement l'idée de l'action,
sans relation nécessaire à un sujet, dans un sens étendu, aspectuel.

2 / « est fait » avec deux possibilités :

a. « il a fait quoi petit garçon ? », et l'on devrait alors admettre
que Liliane a omis le pronom anaphorique et qu'elle a choisi
un auxiliaire marquant la forme progressive (ÊTRE au lieu
d'AVOIR). Nous aurions cette fois un temps chronologique avec
le passé composé : déjà fait.b. « qu'EST-ce qu'il FAIT petit garçon ? ». Ici encore Liliane
aurait omis le pronom anaphorique. La forme interrogative
de la question et la suite de son énoncé « est tout sale là »
nous permettent de penser que cette interprétation pourrait
être retenue. De plus, il s'agit d'une action tensive, non dirigée,
ce qui nous paraît exclure les deux possibilités suivantes : « il
faire », « il fait ». (A titre comparatif, en E08 nous avons : « les
gamains qu'est-ce qu'ils faisaient ? »);— « il » se retrouve généralement sous la forme « i », mais
aurions-nous ici un contre-exemple avec le [ɛ]?

{0,80}

L42

« Oui, oui, i' s'est tout sali, hein, oui. »

— On passe de « est tout sale » à « s'est tout sali », c'est passé,
ce n'est plus actuel! Serait-ce une dédramatisation? La logopédiste
entre dans la dimension chronologique.— La logopédiste appuie sur ce SALI; on notera à ce propos
que Liliane est une petite fille extrêmement propre et très
soignée, toujours très bien habillée, un vrai petit mannequin.— La logopédiste ne répond pas à la question de Liliane « que
fait-il » mais elle reprend SALI.

{4,24}

E42

[ɛlainjave]

1 / « Et là i n'lavé. »2 / « Et là y n'laver. »

(Titou est dans la baignoire et de l'eau gicle; Liliane promène son doigt sur cette image.)

— Il y a une pause très longue avant ce commentaire, une des pauses les plus longues de toute la séance {4,24}. Que peut-on envisager quant à cette pause inhabituellement longue? Un mouvement arrêté, un phénomène de fascination, ou d'ambivalence, ici vis-à-vis du SALI?

Cela nous semble avoir été le cas dans une situation précédente (pause de 3,20 s) face aux cubes de bois par terre et aux cubes de bois dans une boîte, où Liliane avait évoqué son frère; le mouvement est arrêté, mais il n'y a pas d'interruption au niveau du temps psychologique, le silence n'apparaît comme tel que dans une mesure sur l'oscillogramme.

— Il y a une ébauche de négation : « y n'laver »; celle-ci marquerait-elle la condensation d'une désapprobation vis-à-vis du SALI et de sa réparation?

{0,48}

L43

« Oui, alors i' va se laver, oui. {3,36}

I' va prendre son bain. »

— Puisqu'il s'est sali ALORS, suite causale. Reprise-modification avec introduction par ALORS (adverbe de temps, ici dans le sens de « dans ce cas ») avec l'idée de conséquence : si on s'est sali... si on a pris du plaisir à se salir...; mais on a aussi du plaisir à prendre son bain.

— Nous avons eu l'impression que Liliane ne prêtait pas attention à la mimique de Titou : mimique de plaisir lorsqu'il jette du sable et se salit, mimique de plaisir dans son bain lorsqu'il gicle, mais aussi mimique fâchée de Titou lorsqu'il regarde la tour de cubes écroulée, mimique sur laquelle la logopédiste avait attiré l'attention de Liliane en L25.

— Reprise-modification de l'énoncé de Liliane par la logopédiste, en ajoutant une fois de plus ALLER; est-ce pour essayer de se dégager de la forme indéterminée, de l'aspect, en montrant que ça serait possible qu'il se lave, mais qu'il ne se lave pas encore.

— La pause (3,36 s) entre « oui, alors i' va se laver, oui »

et « i' va prendre son bain » précède une reprise-modification de son propre énoncé par la logopédiste. Est-ce :

- un souci de la forme linguistique?
- l'attente d'un commentaire de la part de Liliane dont elle a ressenti la fascination?
- le problème de la négation ressentie mais non verbalisable?

{0,88}

E43

[ɛmɛ'tu:lɔpatɛR]

1 / « Et met tout l'eau par terre. »

2 / « Est mette tout l'eau par terre. »

— L'intonation a une connotation de désapprobation : ce n'est pas bien de mettre l'eau par terre. L'accent sur le TOUT semble accréditer cette impression : « petit garçon fait une bêtise ». Peut-on reprendre ici en association SALIR, MOUILLER, et évoquer le fait que Liliane qui était propre a recommencé à mouiller trois mois après la naissance de Frédéric?

{0,40}

L44

« Ce coquin... »

— COQUIN : intonation qui semble renforcer le côté « sympathie amusée, drôle » pour Titou qui gicle. Parti pris pour le plaisir?

— Mais l'énoncé est interrompu par Liliane.

{ }

E44

[fɛdɛRifɛdɛRiwi]

« Frédéric, Frédéric oui. »

(En même temps que cette réplique, Liliane commence à tourner la page.)

— Pas de phrase, rien qu'un nom et un nom propre : *une dénomination-dénonciation!*

— Son frère OUI (aussi? ainsi?) : dans la bêtise ou le plaisir? C'est la deuxième fois au cours de cette séance que la dénomination du frère apparaît brusquement dans une situation de bêtise. Frédéric fait TOUT tomber, ne range pas : E22 « I joue i tombent tout, n'met pas dans boîte. »

{0,56}

L45

« Aussi? »

— Pas de phrase non plus! Est-ce « aussi gicler », « aussi plaisir »? A propos des cubes de bois tombés, « Frédéric oui » disait Liliane, « Frédéric aussi » demandait la logopédiste, mais ici elle ne reprend pas « Frédéric ».

{0,24}

E45 [fɛd{itidasōjapaapasosy}{0,88}(éternue)

« Fréd, y petit garçon y a pas a pas chaussure » (éternue).
 — 4 exclusions en une phrase : 1 / « Fréd » : cette abréviation n'est jamais utilisée, ni par Liliane, ni par ses parents, 2 / pas, 3 / pas, 4 / éternuer.

On pourrait encore ajouter : « garçon », en nous souvenant qu'en E41 nous avions trouvé « garçon ».

— Alors qu'elle tourne la page en disant « Frédéric », Liliane découvre la nouvelle image, et Frédéric n'est qu'ébauché « Fréd » et elle dit « y petit garçon ».

— Sur le plan verbal il apparaît chez Liliane une forme répétitive, que nous retrouverons en E46.

— Sur l'image Titou est enveloppé d'un linge (d'un drap de bain), mais on voit ses pieds nus! Problème de la nudité, et du déplacement?

{0,24}

L46 « A tes souhaits! »

— La logopédiste sort entièrement de l'histoire pour réagir à une expression corporelle fondamentale qui fait irruption et elle introduit une discontinuité, une rupture à cet endroit précis. Mais en même temps la logopédiste récupère dans le langage un mouvement affectif primaire de l'enfant!

{1,44}

E46 [epidasōnjap{0,56}nōjapjapRãœžjapasosy]

1 / « [Et petit garçon n'y a p, non y a p, y a prend un linge, y a] pas chaussure »

2 / « [Et pis garçon n'il a p, non il a p, il a prend un linge, il a] pas chaussure. »

— « N'Y A P » : la formulation de la négation ne peut aboutir, le PAS ne peut « sortir ». Liliane dit alors CE QU'IL PREND (ce qu'il peut avoir) « y a prend un linge » et exprime alors ce qu'IL N'A PAS. Peut-on envisager que Liliane a ici plusieurs idées à la fois qu'elle n'arrive pas à « dissocier » pour les exprimer successivement, d'où ce mouvement hésitant?

Pour [njap], nous avons hésité entre trois transcriptions :

1 / « n'il a pas » dans le sens de « il n'a pas »,

2 / « n'y a pas » dans le sens de « il n'y a pas »,

3 / « ni a pas » dans le sens de « ni a pas chaussure (ni autre chose) ».

Les remarques que ces formes suggèrent, de même que celles que le problème de la négation appelle, sont reportées en page 148 dans « Commentaires sur quelques formes particulières de l'expression linguistique ».

— De l'énoncé, la logopédiste n'a compris que « pas chaussure ».

{0,80}

L47

« Il a pas mis d'chaussure, ah non.

Pourquoi est-ce qu'il n'a pas mis d'chaussure? »

— A noter le « il a pas » et la reprise « il n'a pas »!

{0,32}

E47

[sɛpa]

« Sais pas. »

— Liliane relève la tête et regarde la logopédiste, son regard est une interrogation.

{0,64}

L48

« Tu vois, i' sort du bain {0,56}

alors il est entrain de s'essuyer.

(La logopédiste revient à la page précédente.)

— C'est une entrée massive dans le monde du vu, sur le plan verbal et par un pointage de l'image.

— La logopédiste essaie de relier l'image précédente du bain et l'image de Titou qui s'essuie.

— Sur un autre plan, nous avons : tout propre, tout bien lavé; des bêtises peut-être ?

{1,44}

E48

[də̀o:]

« Dehors ? »

— DEHORS : inattendu, comme une rupture, comme l'éternement ?

— Liliane relève la tête et regarde la logopédiste et de nouveau son regard est interrogation.

{0,48}

L49

« Non, j' crois qu'il était dans la maison,

ou bien ? {1,04}

Là j' crois qu' c'est dans la maison, ou bien ? »

— Non-compréhension de la logopédiste de la valeur de ce DEHORS, pourtant compris sur le plan linguistique. La logopédiste retourne à la page précédente, sa réponse est rapide dans un premier temps, mais elle marque son étonnement par JE CROIS, OU BIEN (ici dans le sens « qu'en penses-tu ? ») et

établit un lien avec ce qui précédait par l'imparfait QU'IL ÉTAIT. L'hésitation, la reprise, peuvent laisser penser que la logopédiste a senti que quelque chose lui échappe mais elle n'arrive pas à saisir CE qui lui échappe.

{0,72}

E49 [wi]

« oui »

— Est-ce un « oui, je comprends », ou un oui d'acceptation (passive) ou un « oui d'accord pour entrer dans ce monde logique » ?

{0,24}

L50

« Oui, alors il est en train de s'essuyer, il a pris son linge, sa serviette de bain, pis i' s'essuie »

— Est-ce le DEHORS dont la logopédiste ne comprend pas l'apparition qui lui fait préciser de deux manières différentes : linge et serviette de bain (terme qu'elle n'utilise jamais) ? Est-ce un souci de précision lexicale, ou encore une référence à l'écrit (voir le texte imprimé, p. 158) ? En tout cas, nous avons l'impression qu'elle éprouve le besoin de se raccrocher au livre, à ce qui est DEHORS, dans le texte.

— Liliane passe ensuite à la page suivante, sans avoir mentionné l'ours dessiné sur la page de droite. L'ours est de face, avec de gros yeux. A ce propos, il faut mentionner que Liliane a elle-même un gros ours et qu'elle ne peut s'endormir sans lui. Mais les yeux de son ours lui font peur dans la nuit, alors elle le tourne face contre le mur.

{4,00}

E50 [la:{2,00}pila]

« Là ? Pis là ? »

— Ton plaintif, interrogateur pour le « là ». Liliane pointe l'image où Titou regarde son assiette pleine, avant-bras posés sur la table, de chaque côté de l'assiette.

Il s'écoule un temps relativement long (2 s) entre le « là » et le « pis là ».

{1,04}

L51

« Qu'est-ce que tu crois qu'i' va faire là. »

— Pas de réponse à ce qui pourrait être considéré comme une demande, mais introduction dans le monde des possibles par « tu crois », « aller ».

{ }

E51

[māze]

« Manger »

— Pas de pause entre L50 et E51 mais une continuation. Peut-on penser que la logopédiste par la modalisation de sa question (« qu'est-ce que tu crois » au lieu de « qu'est-ce qu'il fait ») permet une levée de l'inhibition, une mise en mouvement. Le « qu'est-ce que tu crois » n'enferme pas, il ouvre des possibilités.

Une grille appliquée sur ces trois répliques (E50, L51, E51), nous donnerait : « question, question, réponse »; ce faisant, la grille découperait la séquence en distinguant enfant et logopédiste.

Or nous remarquons que l'alternance n'est pas entre l'enfant et la logopédiste, mais entre « le non-dit, l'hésitation » et « le dit, la levée de cette hésitation ».

Nous restons dans la continuation avec les deux répliques suivantes.

{0,08}

L52

« Oui, il va manger, mais c'est. »

— Liliane interrompt sur le « mais », restrictif ou préfigurant le problème du « manger ».

} {

E52

[jamāmæRōdpapafeamāze{0,56}

[m:palaemāzedezafinila]

1 / « y a maman elle gronde pas, [pas faim à manger] »

2 / « y a maman elle gronde pas, [t'as fait à manger] »

3 / « y a maman est gronde pas, [pas fait à manger] »

(Liliane tourne la page.)

1 / « m, pas là est manger, déjà fini là ».

2 / « m, pas là est mangé, déjà fini là ».

— L'interruption de l'enfant, au moment du « mais » de la logopédiste, fait penser à l'irruption d'un fantasme, à la verbalisation du non-dit de E50.

Liliane pointe l'image où Titou verse le lait en disant : « maman gronde pas, pas faim à manger », puis l'image où Titou porte la cuiller à la bouche en disant : « pas là est manger », et l'image de l'assiette vide en disant « déjà fini là ». On passe d'une intonation inquiète dans « maman gronde pas » à une intonation de soulagement dans « déjà fini ».

— A propos de la transcription du premier énoncé et de ses trois interprétations on peut faire les commentaires suivants : en écoutant le passage E52 sur une cassette, une bande magnétique ou à la vidéo, l'interprétation 1 / nous paraît émerger avec évidence; si ce même passage est isolé pour une analyse au spectrographe, c'est l'interprétation 2 / qui paraît s'imposer et pourtant c'est l'interprétation 3 / qui est la plus proche de la phonétique.

Si l'on retient les trois interprétations, on peut les envisager de plusieurs points de vue :

1 / celui des sens potentiels, 2 / celui du « compossible », possibles ensemble (au sens phénoménologique du terme), 3 / celui de la condensation (au sens psychanalytique du terme).

Pour la logopédiste, ces trois points de vue sont intimement liés et ne diffèrent que par le niveau auquel ils font référence.

La transcription du deuxième énoncé, « pas là est manger », appelle le commentaire suivant : nous avons considéré le EST dans l'optique du mode aspectuel, « n'étant pas en train de manger » — et non pas dans un sens chronologique — avec comme corollaire l'infinitif MANGER et son caractère indéfini. L'absence de sujet (IL) semblerait aller dans le même sens, alors que dans le cas de « maman elle gronde pas » nous avons le sujet et le présent.

Ce qui frappe surtout, c'est le fait qu'au moment où Liliane dit : « pas là est manger », elle regarde et pointe l'image de Titou portant la cuiller à la bouche. Cette discordance entre la mimique, les gestes de Titou et ce que Liliane exprime nous a incités à rechercher comment cette activité de la bouche, *manger*, était traitée sur le plan de la forme linguistique. Nos remarques à ce sujet sont développées à la page 148 dans « Commentaires sur quelques formes linguistiques particulières ». — Avant de passer à la réplique suivante, nous pouvons encore relever que dans ce passage nous trouvons : « pas là » (espace), « est manger » (état), « déjà fini » (temps).

{0,08}

L53

« Oui, il a déjà fini, tout fini. »

— Le TOUT FINI de la logopédiste apparaît comme l'écho du soulagement de la fillette en découvrant l'assiette vide, et ce par une précision qui sort de l'aspect.

{0,80}

E53 [pRejamāmā{māmāetRatōynitwa]
 « Après y a maman, maman elle raconte une histoire »
 — [ε] : dans cet énoncé, nous avons opté pour « ELLE raconte »
 et non pour « EST raconte » car l'énoncé est introduit par APRÈS
 (temps chronologique), le sujet est exprimé (MAMAN) et le verbe
 est au présent (RACONTE : pas de confusion possible avec le parti-
 cipe passé ou l'infinitif). Le [ε] peut donc être valablement
 appréhendé comme pronom anaphorique.

{1,04}

L54 « Elle lui raconte un livre ? »
 — La reprise de l'énoncé de l'enfant par la logopédiste, sous une
 forme interrogative et avec la modification HISTOIRE/LIVRE appa-
 raît comme une reprise de vérification. L'expression « raconter
 un livre » est inappropriée. Est-elle le reflet de la préoccupation
 de la logopédiste qui, d'un livre dont la succession des images
 n'implique pas un lien déterminé d'une page à l'autre, veut
 en faire un livre de récit ?

{0,48}

E54 [wi]
 « oui »

{0,24}

L55 « Oui. {0,96} Maman aussi elle te raconte des livres ? »
 — Le « oui » peut être envisagé comme « c'est aussi ce que je
 pense en regardant cette image ». Après un temps d'arrêt, la
 logopédiste fait appel au vécu de l'enfant, et plus particuliè-
 rement à MAMAN (opposition entre « maman qui gronde » et
 « maman qui raconte » ?)

{0,40}

E55 [nō]
 « Non. »
 — Réponse rapide, interrompue par la logopédiste ?

{0,40}

L56 « Non {0,72} mais tu connais. »
 — Reprise précipitée de la logopédiste, avec une intonation
 d'étonnement qu'on peut ressentir comme réprobatrice (mère ne
 raconte pas d'histoire). Par le MAIS qui suit, cherche-t-elle à
 annuler (à nier) sa tonalité réprobatrice ?

{0,08}

E56 [tɛpapa]

« C'est papa. »

— Suite de l'énoncé E55? Réaction à la désapprobation dans l'éventualité de celle-ci?

{0,16}

L57 « Ah, c'est papa qui raconte.

Alors quelle histoire il raconte papa? »

— La logopédiste s'empare immédiatement de PAPA avec une intonation particulière (un peu emphatique). Peut-on penser à une récupération, comme un soulagement, avec enchaînement immédiat : « qu'est-ce qui se passe avec papa? »!

{0,24}

E57 [dejuji: {1,28} dejuji: {0,56} jadeRãdepəti:tu]

« Des f. ? livres, des . ? livres],
y a des grands, des petits, tout. »

— La logopédiste a marqué son incompréhension par une mimique; Liliane reprend alors l'expression et fait une extension sous forme d' « énumération ».

{0,56}

L58 « Des petits quoi? »

— Demande de précision à partir de ce qui a été saisi.

{0,32}

E58 [depətiji]

« Des petits livres. »

— L'indéterminé devient déterminé.

{0,72}

L59 « Des petits livres? »

— Reprise de l'énoncé sous forme interrogative : vérification.

{0,40}

E59 [wi]

« Oui. »

{0,08}

L60 « Hm, pis c'est l'histoire de qui dans ces p'tits livres? »

— Retour à « qu'est-ce qu'il raconte comme histoire papa? »

{0,40}

E60 [javo: {ti|jɛ}]

1 / « [Y a veau], petit chien »2 / « [Y "avaut"], petit chien »

(il y avait, petit chien).

— Ton déclamatoire, avec le rythme et la mélodie de celui qui s'apprête à dire une poésie et en donne le titre.

— A noter qu'il n'y a pas d'article mais un adjectif qualificatif.

{0,88}

L61 « D'un p'tit chien ? »

— La logopédiste reprend de l'énoncé ce qu'elle a compris « petit chien » et poursuit dans la prolongation de L60 : l'histoire DE QUI? D'UN petit chien.

{0,48}

E61 [œ̃gRã]jẽ]

« Un grand chien. »

— Liliane reprend l'article UN, mais change l'adjectif.

Il est à noter que cette fois, alors qu'elle oppose GRAND à PETIT, nous trouvons [gRã] au lieu de [Rã] comme en E57.

{0,24}

L62 « Même un grand chien. »

— De façon semblable à la manière dont la logopédiste a appuyé sur PAPA en L57, elle appuie sur MÊME. Lien entre PAPA et GRAND?

{0,24}

E62 [aœ̃taRãmutõRãmutõjabotu]ε{0,80} ε{ din]jẽ {0,56}

[mutõmutõetRõ]oavεbotu]ε{dimutõa]jẽ{

[tawitawijaetrõ]oavetuepwa{idi]

« A ne fois grand mouton, grand mouton, f y a beaucoup laine.

« Es », dit le chien : « Mouton, Mouton, es trop chaud, avec beaucoup laine » dit Mouton à Chien,

« toi oui, toi oui,

y a es trop chaud avec tous les poils », il dit J. »

— Entrée en narration, par l'intonation et la présentation du héros : insistance sur le « grand » mais déplacé sur mouton, avec la qualification qui est en même temps argument de l'histoire (beaucoup de laine). Après la présentation, il y a une pause, puis Liliane poursuit en introduisant l'autre actant de l'histoire : est-ce par « le chien » ou « un chien » (article). On peut supposer qu'il y a un contraste entre GRAND MOUTON (nom propre) et « le chien, un chien » : nous avons cette fois un article, mais plus d'adjectif; s'agit-il d'une référence au chien déjà cité en E61/L62? Le chien s'adresse ensuite — en discours direct — au mouton; MOUTON est ici certainement à considérer comme nom propre.

— On peut de nouveau se poser la question de savoir, comme en E52 (« est manger »), si ce ES (« es trop chaud » éventuellement « est trop chaud ») reflète le mode aspectuel « être dans l'état trop chaud », au lieu de penser à une erreur dans le choix de l'auxiliaire.

— Pour « dit Mouton à Chien » : CHIEN nous paraît être devenu maintenant également un nom propre. Cet énoncé se rapporte à ce qui suit, mais l'intonation de cette séquence est telle qu'elle correspond sans conteste à ce qui précède. Nous aurions ici un phénomène de dissociation entre l'intonation et la partie du discours concerné. Ceci pose le problème de l'identité des personnages; mais s'agit-il vraiment d'un problème d'identité?

— En ce qui concerne le « toi oui », nous avons trouvé, à d'autres moments, « moi oui » et « Frédéric oui », dans le sens de « moi aussi » et « Frédéric aussi ». On peut donc envisager l'interprétation « toi aussi », sans exclure le « toi ainsi », ce qui nous ramène au problème de l'identité, dans son aspect de ressemblance.

— Pour [jaɛ] : nous avons hésité entre trois transcriptions possibles :

1 / « i a es » dans le sens de renforcement de l'état (il a : être trop chaud),

2 / « i aɣais » avec un passage au temps explicite par l'imparfait,

3 / « y as es » dans le sens « y » (toi) « as es » (tu as état d'être trop chaud).

La troisième interprétation nous semble être appuyée par le « toi oui » qui précède, et par le « t'as sur » de E63 qui suit.

{0,80}

(Rire de Liliane.)

{0,56}

L63

« Qu'est-ce qu'il avait bu le p'tit mouton? »

— La logopédiste n'a pas du tout compris l'histoire, et même elle transforme GRAND MOUTON en PETIT MOUTON!

Hypothèse sur l'apparition du « bu » à propos duquel elle interroge Liliane :

1 / La logopédiste aurait porté son attention sur la forme phonétique du message, et de [pwa] (poil) elle a fait le passage à [bwa] (boit) et au participe passé dans sa question « bu »; mais pourquoi avoir supposé que la fillette assourdissait le /b/?

Est-ce par l'application d'une certaine connaissance des contrastes phonétiques chez l'enfant, connaissance acquise par le tableau des allophones qu'elle a établi précédemment sur la base de documents antérieurs ?

2 / Elle est restée fixée au fantasme de « la nourriture trop chaude », motif pour ne pas manger (voir image précédente du livre p. 159), commentaire interrompu en L52. Ses associations ultérieures lui rappellent un souvenir personnel où l'expression « trop chaud » était importante, et ce en relation avec un animal, en l'occurrence son chien ! Est-ce ce souvenir qui bloque sa mobilité et l'empêche de suivre Liliane ?

— Suit une pause interlocuteur relativement longue dans cet échange. Est-ce cette fois l'enfant qui est perplexe devant l'association d'idée (l'irruption du fantasme) de la logopédiste ?

{1,20}

E63

[ndi{mnε{ditifjẽ{nm{mutõn{m{mutõdimutõ{tifjẽ {0,72}

jabotuje:ta:sy:jabotutõpwaεvatupe{0,56}

didimutõatijfjẽ]

« Dit : « n'es », dit ~~p~~etit Chien, Mouton, Mouton,

dit Mouton : f « ~~p~~etit Chien,

y a beaucoup ~~laine~~ t'as sur,

y a beaucoup ~~t~~rop poils, est va couper »],

dit, dit Mouton à ~~p~~etit Chien. »

— La première partie « dit Chien » et « dit Mouton » fait resurgir le problème de l'identité : QUI DIT À QUI ? et le corollaire : QUI COUPE et QUI EST COUPÉ. Couper, verbe accompli, semble être vécu chez Liliane sur le mode aspectuel, état d'être « pouvant être coupé », est-ce par ce biais-là que nous aurions l'impression d'une non-distinction des personnages¹.

— Le silence de {0,72} semblerait souligner encore cette non-distinction des personnages et ce d'autant plus qu'il est suivi par « y a beaucoup laine t'as sur (tu as sur toi) y a beaucoup trop poils » : trop de laine et trop de poils à la fois ?

— « est va couper » : quelqu'un va couper ; c'est la notion de destin que nous ressentons dans cette expression, et c'est le « grand » qui dit au « petit ».

1. Nous n'avons pas reproduit les hésitations et les répétitions [nm], productions à opposer à [m] de E52, commentée sous 3.3.

{1,12}

L64 « Le mouton dit au p'tit chien qu'il va, couper? »

— La logopédiste n'a apparemment rien compris à l'histoire (les répliques suivantes le confirmeront) et pourtant sa question porte bien sur ce que le mouton va couper. Ce n'est pas l'identité des personnages qui est en cause : la logopédiste essaie de découvrir une relation historique; elle cherche à donner un caractère de fixité à l'idée, à l'expression d'un mouvement de l'enfant. Mais pour Liliane, ce n'est pas ceci après cela, c'est en même temps, pareillement : beaucoup de laine comme beaucoup de poils.

— La logopédiste ne reprend pas les noms propres, elle « dépersonnalise » et propose COUPER, clé du thème de l'histoire; il y a chevauchement de parole, l'enfant reprenant en même temps.

} {

E64 [wetuepwaatəatəatəmutōjabotujebotuje{eti|jēmmutō {0,56}

[tæ:tavatupejaetRōʃo]

« l'Ouais, tous les poils, ~~parce~~ que, ~~parce~~ que, ~~parce~~ que, Mouton y a beaucoup laine, beaucoup laine, et petit Chien, Mouton : « toi es, toi va couper y a] es trop chaud ». »

— Si l'on admet que Liliane a introduit « parce que », nous avons : « couper les poils, parce que, beaucoup laine » dans une confusion des personnages; mais nous pouvons envisager ce « parce que » d'une autre manière :

1 / Soit couper les poils « comme » on coupe la laine, et nous revenons ici à notre remarque en L64,

2 / Soit couper les poils parce que MOUTON-Y-A-BEAUCOUP-LAINE dit au chien qu'il a trop chaud avec tous les poils. Dans ce cas, « y-a-beaucoup-laine » est une inhérence de la laine au mouton, ne fait qu'un avec mouton, expression différente de celle de E62 où nous avons parlé de qualification et surtout de celle de E63 où « y a beaucoup laine » est séparé de cette inhérence par le « t'as sur » et dans l'énoncé par CHIEN suivi d'une pause de 0,72 s. A titre indicatif, en E62 la pause n'est que de 0,08 s et en E64 le tracé est continu sur l'oscillogramme.

— A propos du « toi es, toi va couper » on peut penser à une manière de traduire l'ambivalence dans la contradiction COUPER/ÊTRE COUPÉ.

{0,64}

L65 « I' va s' brûler parc' qu' c'est trop chaud? »

— La logopédiste ne retient de cette explication que « trop chaud » et le « trop chaud » brûle. C'est comme si elle n'avait rien compris en L64, rien retenu; il y a dénégation (et non pas négation, la logopédiste ne veut pas comprendre).

{0,64}

E65 [nõ {0,32}'tupe:]

« Non, couper! »

— Ton incisif; accent d'insistance sur « couper », la pause à l'audition paraît d'une durée beaucoup plus importante que son tracé sur l'oscillogramme ne l'indique : problème de l'accentuation du [t], problème du temps psychologique.

On peut penser que Liliane veut signaler que l'erreur porte sur « brûler/couper »; du rôle de narrateur l'enfant passerait-elle au rôle de pédagogue? Ou a-t-elle ressenti le déni de la logopédiste?

{ }

L66

« Couper? »

— Il y a continuation entre le COUPER de E65 et celui de L66; on se souviendra que c'est également sur COUPER qu'il y avait chevauchement de parole en L64/E64! On retrouve la forme interrogative alors que COUPER avait déjà été confirmé par l'enfant.

{0,48}

E66

[wetuepwaatəatəjabotuje]

« Ouais, f tous les pois, parce que, parce que,
y a beaucoup laine J. »

— Nouvelle confirmation et explication; même remarque pour le PARCE QUE qu'en E64.

{0,72}

L67

« Attends, couper quoi? I' va couper quoi? »

— On peut considérer cet ATTENDS comme un appel à l'aide : appel à la logique; peut-être aussi comme un artifice logopédique pour obliger l'enfant à sortir de l'indéfini et passer au défini. Cet « attends » est étonnant après « mouton, trop chaud, couper » et l'évidence « si mouton il y a, alors c'est la laine qu'on coupe »; on peut penser à un mécanisme de clivage de la part de la logopédiste qui ne retiendrait que l'affect de COUPER (castration), ce qui aurait pour effet de bloquer sa compréhension « langagière ».

{0,08}

E67

[lajɛatætRòʃo]

« La laine parce que est trop chaud. »

— Dans un certain sens on peut dire que l'appel de la logopédiste a été entendu par l'enfant : on passe de l'indéterminé BEAUCOUP LAINE à un déterminé LA LAINE (article défini) avec un accent d'insistance sur le LA; le LA ne présente pas d'altération phonétique, comme chaque fois d'ailleurs dans l'article féminin singulier.

} {

L68

« La laine! La laine parce qu'il a trop chaud. »

— Chevauchement du premier « la laine » quand Liliane dit « trop chaud ». Intonation de soulagement chez la logopédiste, elle reprend même le LA LAINE, on sort de l'indéterminé; le danger est écarté au niveau profond!

{0,40}

E68

[wejabotujɛ]

« Ouais, y a beaucoup laine. »

— Confirmation et en même temps reprise d'un élément qui paraît capital : s'il n'y a pas beaucoup, EN PLUS, il n'y a pas de raison de couper!

{0,48}

L69

« Ah bon, pis qui c'est qui coupe la laine des moutons? »

— La logopédiste passe une fois encore de l'indéterminé au déterminé, du particulier au général, à la logique dans l'incompréhension; elle semble éprouver la nécessité d'écartier l'incertitude et de se réfugier dans une question dont elle connaît la réponse : sa question ne s'inscrit plus dans une tentative de compréhension et en ce sens elle n'est pas « authentique ». Est-ce par besoin personnel de réassurance, face à ses difficultés de compréhension, que la logopédiste appelle des réponses qu'elle pourra apprécier comme justes ou fausses?

{1,40}

E69

[sɛpa{demœsjœ}]

« Sais pas, des messieurs. »

— Dans sa réplique, l'enfant entre aussi dans le général; son intonation passe d'une inflexion désabusée dans « sais pas » (vis-à-vis de cette question « hors de propos »?) à une inflexion légère dans « des messieurs ».

— La pause relativement longue entre L69 et E69 peut soulever

le problème de la discontinuité entre un état indéterminé et un état déterminé : c'est l'un ou l'autre.

{ }
L70

« Ah, des messieurs, hmhm {1,28} hmhm. »

— La logopédiste reprend instantanément la réponse claire, précise (« des messieurs ») avec une intonation « d'évidence ». On est arrivé au général et le drame a disparu de l'expression, il n'est plus exprimé. Mais tout aussitôt la logopédiste est prise de doute : sa question (L69) et la réponse logique (E69) lui apparaissent brutalement comme l'expression de son incompréhension du thème abordé, elle ressent l'insaisissable, l'indicible et sa perplexité se marque par une pause (1,28) et l'intonation du deuxième « hmhm ». C'est cette perplexité même, ouvrant sur le non-décidé, qui va permettre au thème de ne pas être rejeté : il reste en possibilité de compréhension. L'incompréhension momentanée acceptée, la logopédiste et Liliane peuvent supporter ensemble le poids de l'ambiguïté, de l'indicible : le dialogue n'est pas bloqué. Liliane passe immédiatement au thème suivant (E71) qui peut être compris comme une réapparition de celui qui avait surgi en E45.

{ }
E70

[mētāla{1,52}fetela]

1 / « Maintenant là, fait est là ? »

2 / « Maintenant là, "faisait" là ? »

— Nous avons déjà parlé du MAINTENANT en E38; nous pouvons peut-être ajouter ceci : le « maintenant » apparaît chaque fois que Liliane veut signaler qu'un thème précédent est terminé; il pourrait être compris comme « passons à autre chose ».

Dans « maintenant là », le LÀ semble accentuer cette impression d'opposition dans le temps et dans le lieu par rapport à ce qui s'est passé, à ce qui précède. Là, à l'extérieur, c'est-à-dire dans ce livre. Est-ce pour cette raison que ce n'est pas MAINTENANT ICI qui est exprimé ?

— « "faisait" là ». S'agit-il d'une désinence verbale par assimilation, d'un imparfait ? Peut-on penser qu'il s'agit d'un présent et que Liliane en aborde une forme nouvelle, avec un aspect d'entrée en action — dans le sens de se mettre à faire — d'où "faisait" ? Ou doit-on envisager que Liliane a fait la liaison dans « fait est là » en s'interrogeant sur le pourquoi de Titou sautant sur le lit sa chemise à la main ?

{1,12}

L71 « Qu'est-ce qu' i' fait là, le coquin ? {0,56}
I' saute sur son lit, hein, oui. »

{0,60}

E71 [eeputaavelasəmi]

1 / « Et, et pourquoi enlèvé la chemise ? »

2 / « Et, et pourquoi a lèvé la chemise ? »

3 / Commentaires sur quelques formes linguistiques particulières

a. Remarques concernant les formes linguistiques que prend l'expression quand Liliane parle d'une activité de la bouche : manger.

Nous avons été étonnés par la discordance entre, d'une part, la mimique, les gestes de Titou, et ce que Liliane dit, la forme de son expression d'autre part en E52 :

« y a maman elle gronde pas, pas faim à manger,
m, pas là est manger, déjà fini là ».

Nous avons remarqué que si Liliane semblait être sensible au caractère dynamique d'une image, dans un contraste entre dénomination (image statique) et description d'une action (image dynamique), elle ne paraissait par contre pas « intégrer » la mimique dans ses commentaires. En E52 à propos d'une image que nous appréhendons comme dynamique — Titou portant la cuiller à sa bouche — Liliane dit « pas là est manger ». Ceci nous a incité à relever toutes les apparitions de MANGER au cours de cette séance, tant chez la logopédiste que chez Liliane :

Voici quelques formes de MANGER observées (transcription « en clair » suivie d'une indication quant à la compréhension (C) ou la non-compréhension (NC) par la logopédiste de l'énoncé dans lequel la forme est apparue) :

E51 Manger (C).

E52 Pas faim à manger, pas là est manger (NC).

E84 Renard est manger (NC).

E93 Renard est manger (NC).

E112 Là est donne à manger (petit bonhomme à poupée) (NC).

E162 Y mangent toutes les salades les limaces (C).

E171 Tous des bêtes veut manger écureuil (C)

(écureuil veut manger les bêtes : des fourmis).

- E184 Mange des fraises (la souris) (C).
 E188 1 / Y a manger, est manger (le renard, les poules) (NC).
 2 / Y a mangé, est manger.
 E189 Mais un peu manger est mort (chien) (NC).
 E191 Oui, quand est manger (chien) (NC).

Dans ces exemples, on peut remarquer que du point de vue du sujet impliqué :

— Pour Titou, le renard, il y a la forme EST MANGER, à rapprocher de la forme progressive correcte en anglais « est mangeant »; pour le chien il y a deux fois cette même forme et une fois « y a mangé » avec reprise immédiate « est manger ».

Pour le petit bonhomme, nous trouvons la forme « être faisant quelque chose » que nous pourrions rapprocher du « être dans l'état trop chaud » que nous avons rencontré en E62 et qui refléterait le mode aspectuel.

— Pour limaces, écureuil, souris, les formes sont : « y mangent, veut manger, mange ».

Mais qu'en est-il des autres verbes ?

Voici quelques exemples des 239 formes verbales relevées :

- E01 Je veux regarder
 E04 Qu'est-ce qu'ils faisaient
 E07 Sais pas
 E29 Il joue, ils tombent tout
 E53 Elle raconte
 E74 Là fait dodo
 E87 Où travaille papa à nous
 E158 Ai trouvé
 E172 Une fois abeille est piquer au doigt
 E174 J'étais en tracteur, l'abeille est piquer là
 E245 J'ai déjà joué à ça

L'analyse des différentes formes nous montre que MANGER n'a pas le même statut que les autres verbes.

Ces faits seraient-ils l'indice que la difficulté de Liliane ne se situe pas au niveau de la mise en forme grammaticale, mais que MANGER a deux valeurs, deux connotations, deux niveaux psychologiques différents ? Un « manger » réservé aux personnes, dans un monde indifférencié « manger / être mangeant / être mangé » (métaprimaire, cf. P. Luquet), où l'on conçoit fort bien qu'à côté des personnes, le renard et le chien

y aient place, et un « manger » où la séparation entre le sujet et son action est effective (secondaire), ce qui permet la généralisation de l'acte exprimé à d'autres sujets, applicable à la limace, l'écureuil, la souris, et qui de ce fait peut être conjugué, comme d'autres verbes.

Deux remarques encore :

1 / Nous pouvons nous demander si le [m] isolé précédant « pas là est manger » (en E52) pourrait être interprété comme exclamation de satisfaction, de plaisir devant un bon plat, contradictoire, et immédiatement annulé.

2 / MANGER peut être rejoint, dans l'aspect dichotomique que nous avons supposé, par « couper » (E62 à E64) et par « piquer »; de E174 à E179 Liliane raconte qu'une abeille l'a piquée : mais était-ce au doigt, à la joue, alors qu'elle se trouvait dans la voiture avec son papa, dans la maison, maman était-elle présente ou non? Son récit ne permet pas de le découvrir!

b. « N'Y A P » et la négation.

En E46 nous avons : « Et petit garçon n'y a p, non y a p, y a prend un linge, y a pas de chaussure. »

Nous avons été amenés à nous poser le problème du [j] et des différentes manières de l'envisager; nous pouvons admettre qu'il s'agit du « il » (3^e personne singulier ou pluriel), pronom, pronom anaphorique, ou du préfixe de conjugaison comme le proposent Y. Halimi et A. Khomsi (1981).

Mais ici nous avons hésité entre trois transcriptions :

- 1 / « n'i a p » dans le sens de « i| n'a pas »
- 2 / « n'y a p » dans le sens de « j| n'y a pas »
- 3 / « ni a p » dans le sens de « a pas ni chaussure, ni autre chose ».

Le « y » peut être compris comme pronom et adverbe à valeur multiple, mais il pourrait nous renvoyer plus profondément à un état « d'être manquant », d'inachevé, plus qu'à une absence de quelque chose; il y aurait une différence au niveau de l'état, plus globale qu'une différence par une qualification, et que nous retrouverions entre le « est trop chaud » en E62 (être dans l'état trop chaud) par rapport au « avoir trop chaud », où à l'inhérence de la laine du mouton en E64.

Dans le contexte FRÈRE, AVOIR/NE PAS AVOIR (E44, E45) est-on en droit d'associer le DEHORS/DEDANS (E48) et ce qui se passe à la fin de la séance quand Liliane et sa logopédiste retournent à la salle d'attente, et que la mère demande ce qu'est une poupée « chine-tonne » (poupée gigogne) dont parle toujours sa fille; est-on en droit d'anticiper sur le fait qu'il n'y aura pas de séance la semaine suivante parce que Liliane est malade (otite), et que lorsqu'elle reviendra quinze jours plus tard, elle dira : « Toujours mal au ventre, mami toujours mal au ventre », que devant l'image d'un œuf pour la première fois elle dira : « Petit poussin dedans » et immédiatement après : « Mal au ventre, faire caca », et finalement que deux mois plus tard, Liliane dira que Maman attend un bébé (mère enceinte alors de quatre mois)?

c. Les formes linguistiques de l'expression lorsque Liliane parle des liens familiaux.

Devant l'image d'un enfant qui se réveille au chant du coq, la logopédiste demande à Liliane :

- L84 « tu as déjà entendu le coq chanter? »
 E84 [nōjaRāmāmājaa:jadetòdepu{mētāpatRənaεmāze]
 1 / « Non, y a grand-maman [Jɔhanna], y a des coqs, des poules, [maintenant pas, renard est manger] »
 2 / « Non, y a grand-maman [y “a^voit”¹], y a des coqs, des poules, [maintenant pas, renard est mangé]. »
 — Liliane confirmera d'ailleurs en E90 « y a des coqs y après renard est manger ».
- {1,44}
 L85 « Elle a des coqs, des poules, grand-maman? »
 {0,80}
 E85 [ijaa]
 1 / « Y [Jɔhanna] ? »
 2 / « il [y “a^voit”] ? »
- {1,36}
 L86 « Qu'est-ce que c'est [jaa] ? »
 — A remarquer la substantification par la logopédiste du [jaa].

1. “avoit” : nous avons pensé que cette forme pouvait être plus proche du [aa] : “a^voit” que de « a^vait » ; quoi qu'il en soit, la forme passée doit être envisagée par rapport au « maintenant pas ».

{0,64}

E86 [jaa :{vyjatejaXāmāmā{palameRXāmāmāpa
 [laXāmāmāi :{laXāmāmā{lameapapa]
 « IY “a^{voit}”, a^{voit} eu, y avait, y a grand-maman, pas la
 mère grand-maman pas, la grand-maman Yvette, la grand-
maman, la m^{ère} à Papa J. »

{0,64}

L87 « hmhm »

{ }

E87 [laRāmāmāpapa{utRavapapaanu]
 « La grand-maman à Papa, où trava^{ille} Papa à nous. »

Dans ce passage, Liliane précise les liens familiaux en utilisant le terme MÈRE, terme générique, pour désigner sa propre mère, alors qu'elle dit habituellement MAMI. « Pas la mère grand-maman (grand-mère maternelle) pas, la grand-maman Yvette, la grand-maman (l'autre) la mère à Papa. » Les quatre grands-parents vivent encore, la référence est « grand-maman Yvette » pour les parents de la mère, et « grand-maman Johanna » pour les parents du père. Même si l'on tient compte de la transcription 2 /, il y a référence à « grand-maman ». Ce que nous savons par ailleurs, c'est que le père de Liliane prend le repas de midi chez sa mère, et que la grand-mère paternelle « n'aime pas les filles », qu'elle aurait été très déçue à la naissance de Liliane, l'aînée de ses petits-enfants.

4 / *Conclusions*

Le corpus présenté, bien que trop bref, peut pourtant permettre au lecteur d'apprécier par lui-même, d'une part le langage de Liliane et d'autre part quelques données de son histoire personnelle, lues au travers du dialogue. Nous espérons que cette analyse aura pu faire entrevoir ou sentir ce que nous pouvons essayer de découvrir par une démarche telle que celle qui a été présentée et qui tente de ne pas séparer la pensée du langage, en les envisageant en même temps.

En résumé, on pourrait dire que Liliane nous a dévoilé dans son expression orale le problème : de ses difficultés alimentaires, de son frère, du bébé à naître (encore un frère), de la différence et de la négation, de la propreté, des liens familiaux. De plus Liliane, au cours de cette séance, a parcouru les domaines habituellement investigués

par un examen logopédique classique : elle a fait de la dénomination, de la répétition, raconté une histoire; elle nous a montré de quelle manière elle opposait l'article défini à l'article indéfini, donné un aperçu des contraires, des notions spatiales qu'elle utilise et comprend :

Exemple :

E90 « la copine à moi habite tout près nous »

E92 « mais la maison un peu plus loin ».

L'étude des termes grammaticaux et « fonctionnels », des pronoms entre autres, nous a montré que si dans le passage de l'histoire du mouton et du chien, nous nous étions posé le problème de l'identité des personnages, la variété des pronoms utilisés au cours de la séance, en particulier le « je » et le « tu », conjointement aux remarques que nous avons faites, lève le doute quant à une difficulté particulière de Liliane dans le jeu des identifications. L'analyse nous fait découvrir l'événement pour lequel, et le moment dans lequel le langage reprend les formes primaires, originaires du langage.

Le tableau des indices de diversité lexicale (tableau 8) permet d'inférer, bien que d'une manière limitée, la variété du lexique utilisé et compris.

TABLEAU 8. — *Indices de diversité lexicale*
Liliane 3 ans et 10 mois
(séance de 30 mn)

<i>Catégories grammaticales</i>	<i>Total des mots</i>	<i>Total des mots différents</i>	<i>IDL</i>
Verbes	239	36	.15
Noms	222	89	.40
Adjectifs	89	16	.17
Adverbes	235	23	.09
Pronoms	125	22	.17
Prépositions	80	13	.16
Articles	144	8	.05
Conjonctions	55	5	.09
Exclamations	26	7	.26
IDL général	1 215	219	.18

Par de nombreuses reprises-modifications, tant de ses propres énoncés que de ceux de la logopédiste, Liliane a montré son langage mouvant, en formation, et donne ainsi elle-même à sa logopédiste l'orientation du traitement. A titre d'exemple, nous revenons sur le problème de la conjugaison que nous avons rencontré à propos de MANGER, sur celui de l'inadéquation de l'auxiliaire dans certaines expressions et qu'il serait inopportun de « travailler » avec l'enfant en tant que tel.

Notre démarche nous montre l'importance qu'il y a d'ouvrir, dans nos questions adressées à l'enfant, le monde des possibles, du virtuel. Comprendre, distinguer plus que séparer, c'est permettre à l'enfant de donner une forme à la « matière sonore » qui ne dépende plus de l'événement mais de lui-même, forme qui deviendra une originalité intégrée à la langue de la communauté et qui sera son style.

Aucun transcript, aucune analyse ni commentaire ne pourra faire revivre le dialogue; sa lecture induit à l'imaginer parfois pesant, comme ce fut le cas pour nous lors de notre première transcription. Ce n'est qu'après l'étude des pauses, la fin de notre analyse, et en revoyant la vidéo de la séance sans interruption, que nous nous sommes étonnés de l'aisance qui semblait présider dans le mouvement commun des deux interlocuteurs, lors même des passages empreints d'affects particuliers. L'expérience de ce dialogue peut se faire indéfiniment, non pas en le soumettant à une procédure de recherche expérimentale, mais en y revenant comme à un poème qui nous dévoilerait toujours autre chose.

Le traitement de Liliane s'est poursuivi pendant deux ans, à raison d'une séance par semaine.

Liliane n'a eu aucune difficulté à apprendre à lire et à écrire et son intégration scolaire s'est faite sans heurt; elle se prépare à entrer au lycée.

La naissance d'Alain, son second frère, n'a pas été un élément de perturbation dans son évolution psychique.

Revenant au thème de notre étude, l'examen du langage, nous pouvons dire qu'il a passé progressivement du phénomène isolé à la structure des phénomènes considérés en soi, puis par la réintégration de ces phénomènes et de ces structures isolées dans le cadre plus large d'une théorie du langage impliquant l'interaction, la situation et le contexte. Notre démarche enfin a abouti à une compréhension psychologique vécue qui dépasse la description et la compréhension logique. Nous cherchons les liens intérieurs entre les différents niveaux de descrip-

tion et de pensée; nous tentons de revenir, par l'étude de la forme du langage, au vécu actuel dans la rencontre et la relation avec l'autre, et par lui à l'histoire personnelle. Nous allons vers une meilleure compréhension entre celui qui vient nous consulter et nous-même : cette démarche se révèle être thérapeutique parce qu'elle nous permet de comprendre l'enfant dans les formes originaires de son expression qui peut se développer librement. Nous trouvons ainsi l'accès à la relation spontanée qui seule intéresse l'enfant. Celle-ci a une valeur positive puisque c'est dans son évolution que se développe le langage.

*Annexes**1 / Indications concernant les signes graphiques utilisés
dans nos transcripts*

Nous avons utilisé les signes de l'*Alphabet phonétique international (API Dictionnaire de la linguistique, G. Mounin, 1974)*; mais pour des raisons techniques, lors de la dactylographie de notre texte, nous avons introduit un signe emprunté à l'alphabet des romanistes, soit :

— [ò] : « o » ouvert de « bol, port, etc. »

et composé un signe particulier, soit :

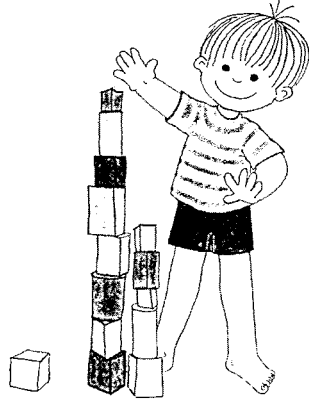
— [ž] : pour la chuintante sonore de « jeu, geai, etc. »

2 / Images du livre Titou est petit
auxquelles il est fait référence dans le dialogue Liliane

La maison s'écroule parfois,
et Titou est très FÂCHÉ !



Mais souvent la pile de briques tient bon,
et Titou est CONTENT.



Titou joue dans son bac à sable.
Sa pelle a un LONG manche...



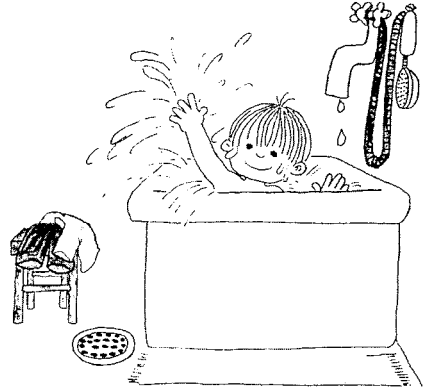
Titou possède aussi une petite pelle
au manche COURT.
Les deux pelles sont de bons outils.



Titou passe un long moment à creuser le sable.
Pour finir, il est SALE.



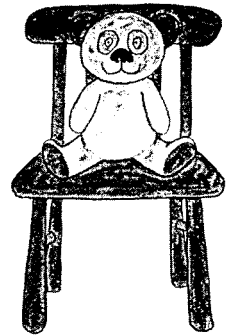
Titou se lave dans la baignoire.
Il est de nouveau PROPRE.



Après le bain, Titou est tout MOUILLÉ.
Il se sèche à l'aide
d'une serviette de bain.



Nounours n'a pas pris de bain.
Il est donc SEC.



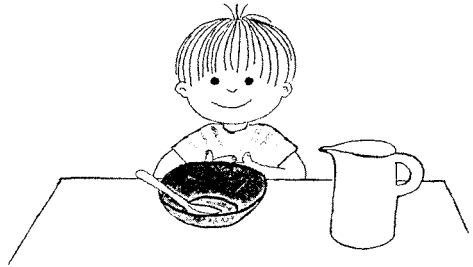
Après le bain, une assiette de porridge CHAUD...

... avec du lait FROID.
Quelle chance d'avoir un bon repas !

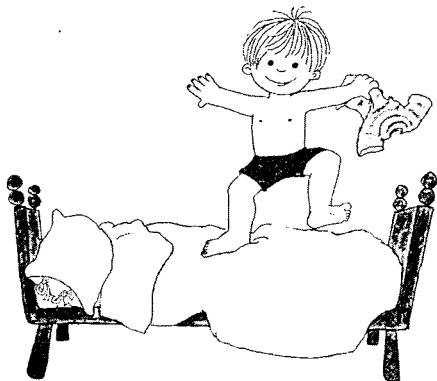


Au début du repas, Titou est AFFAMÉ.

Mais quand Titou a FINI de manger,
il est RASSASIÉ.



Le soir tombe. Titou doit aller au lit.
Pourtant il se sent FRAIS.



Maman fait la lecture à Titou et à Nounours.
Titou se sent alors très FATIGUÉ.

