

LES ASPECTS REPRESENTATIFS ET COMMUNICATIFS DE L'EMERGENCE DU LANGAGE

I. INTRODUCTION

C'est en travaillant avec des enfants sans langage que nous nous sommes intéressées à l'émergence de celui-ci (Krapf et Marro, 1989). Chacun peut remarquer, en effet, que le langage est habituellement considéré d'une part comme un instrument cognitif permettant d'évoquer des choses absentes ou abstraites, d'autre part comme un outil permettant à l'homme d'interagir et de communiquer. Nous nous sommes demandé comment prendre en compte simultanément ces deux aspects du langage dans un traitement logopédique, dans la mesure où cela nous a paru fondamental dans le travail avec des enfants sans langage. Nous avons ainsi voulu vérifier et étayer notre intuition que les développements du symbolisme et de la communication vont de pair, et qu'il est vain de vouloir les dissocier.

Notre réflexion s'articule donc autour de cette question: comment avoir une vision à la fois globale et détaillée de l'enfant qui construit son langage ? Notre but est, à partir de différents travaux théoriques, de réunir un certain nombre d'éléments qui nous aident à élaborer une analyse aussi complète et détaillée que possible. Celle-ci devrait nous permettre de rendre compte simultanément de ce que fait l'enfant sur les plans communicatif et représentatif.

Notre réflexion se base sur plusieurs courants en psychologie (cognitivisme, interactionnisme social, etc). Ce cadre théorique nous a guidées dans l'analyse des séquences vidéo d'enfants sans langage, filmés lors de séances de logopédie.

L'analyse des corpus a suivi deux axes:

- comment évaluer finement le développement d'un enfant au niveau pré-verbal ? (grille d'observation et instruments d'analyse).
- synthèse de l'importance des différents facteurs qui mènent à la communication langagière.

II. QUELQUES REPERES THEORIQUES

Nous présenterons dans un premier temps quelques points saillants des courants théoriques qui ont inspiré notre analyse.

Les positions respectives de Piaget et Vygotsky ont été à l'origine de notre recherche théorique.

" Mais comme le langage n'est qu'une forme particulière de la fonction symbolique et comme le symbolisme est certainement plus simple que le signe collectif, il est permis de conclure que la pensée précède le langage..."(Piaget, 1964, p.105).

La théorie de Piaget s'appuie essentiellement sur la dimension symbolique (représentative) du langage et sur l'aspect individuel du développement. Le langage est considéré comme un épiphénomène de la pensée, il est une des composantes de la fonction symbolique qui au cours de son développement permet progressivement au sujet de différencier les signifiants des signifiés et d'accéder à la pensée conceptuelle. La représentation est le concept-clé du développement psychologique dont le moteur est l'imitation. Dans les premiers ouvrages de Piaget, on peut déceler au moins deux principes de base qui sont valables autant pour l'acquisition du langage que pour le développement en général:

- 1) Les relations pensée-langage vont clairement dans le sens de la pensée vers le langage, du général au spécifique.
- 2) De la même manière, le sens du développement va de l'individu au social. Le développement individuel serait même une condition préalable à celui des interactions sociales.

L'oeuvre de Piaget fournit des pistes intéressantes de réflexion dans le sens où elle inscrit le développement du langage dans un ensemble plus général (la fonction symbolique) et qu'elle offre par là-même des entrées multiples aux intervenants qui cherchent à favoriser l'émergence du langage d'un enfant. En effet, cette théorie suppose qu'avant ses premiers mots, l'enfant a besoin de construire des capacités de représentation qui lui permettront d'élaborer le système de communication symbolisé qu'est le langage.

" Les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes". (Vygotsky, 1934/1985, p.14).

La théorie de Vygotsky est une théorie historico-culturelle du psychisme, elle donne au fonctionnement humain un statut fondamentalement social. Le langage est considéré comme un instrument de l'activité humaine, il est organisé en fonction des motivations et des conditions de cette activité.

Dans l'ontogenèse le langage et la pensée ont deux racines distinctes qui fusionnent par la suite: langage intellectuel et pensée verbale. Cette fusion se définit par différents critères (extension active du vocabulaire, accroissement de la réserve de mots) qui permettront l'application à un niveau individuel de la correspondance signe-référent pratiquée jusqu'alors sur le plan strictement communicatif. Le langage s'intériorise parce que sa fonction change: d'une fonction expressive et d'accompagnement de l'activité, il

assure une fonction de planification de l'opération cognitive et de résolution des problèmes nouveaux. Le développement du langage intérieur ne supprime pas pour autant l'existence d'une pensée non-verbale (par exemple: l'utilisation d'outils) et d'un langage non-intellectuel (par exemple le langage émotionnel) ni l'existence du langage extériorisé. Il va se faire en se multipliant et en se diversifiant. Le langage intérieur se développe donc par une lente accumulation des changements fonctionnels et structurels qui fonderont les structures fondamentales de la pensée. Le langage intérieur a un rôle d'organisateur du comportement.

Le développement de la pensée est donc déterminé par le développement du langage comme véhicule social de la pensée. Notre recherche s'est ensuite dirigée vers d'autres auteurs s'inscrivant dans le cadre théorique que nous venons de définir.

Ainsi, la recherche d'Inhelder et coll. (1982), en plus d'éléments théoriques, nous a fourni des paramètres concrets, des propositions méthodologiques et une grille d'observation qui nous a été utile pour nos observations et nos analyses de corpus.

Nous avons eu connaissance des travaux de Bates et coll. par les articles de Galifret-Granjon (1985) et de Pinol-Douriez (1984). Ces travaux nous paraissent capitaux car, comme le dit Galifret-Granjon, ils ont "totalement renouvelé le problème de la naissance de l'activité symbolique" (op.cit., p.93). Nous apprécions spécialement le fait qu'ils associent la communication au développement du symbolisme. La notion de conventionalisation-décontextualisation des symboles (symbolisation présentationnelle avant d'être représentationnelle) nous paraît être un axe de réflexion central.

Le rapprochement qui est fait entre l'utilisation d'instruments et les relations parties-tout est également très intéressant. On peut toutefois reprocher à Bates de négliger les aspects créatifs et ludiques de l'activité symbolique en réduisant le jeu symbolique à une simple imitation différée. Cette façon de voir nous donne cependant des outils pour mieux cerner la problématique du symbolisme et de la communication. Le modèle développemental que Bates et son équipe proposent nous paraît riche d'implications pratiques que nous sommes efforcées d'exploiter dans nos observations.

Les travaux de Bruner sur le développement de l'enfant et l'ontogenèse des actes de langage ont démontré que les caractéristiques majeures d'organisation syntaxique ont leur origine dans les actes pré-verbaux de communication (continuité pré-verbal/verbal). Cette perspective tient compte à la fois de la théorie génétique de Piaget et du rôle du contexte socio-culturel dans le développement.

Bruner remplace le fait psychologique dans son contexte social. Cette théorie pose son fondement sur différents concepts: l'intentionnalité et le passage à la maîtrise des savoir-faire, l'importance de la médiation d'autrui.

" *L'enfant n'apprend pas à parler, mais il apprend les usages du langage dans le monde social*" (Bruner, 1983, p.25).

La fonction initiale des modes de communication est de permettre l'accomplissement d'une intention. L'action propre s'extériorise aux yeux de l'enfant et se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser. L'interprétation par l'adulte des actes de l'enfant est la matrice à travers laquelle ce dernier développe son pouvoir de signifier. La dimension allocutive est déterminée et l'apprentissage se fait dans des situations interactionnelles.

Le langage s'acquiert dans un contexte où une action est entreprise conjointement par l'adulte et l'enfant. Celui-ci a alors la possibilité de construire des schèmes conceptuels et d'interpréter des phénomènes intersubjectifs. Cette capacité, même si elle n'est pas parfaitement maîtrisée, lui fournira l'accès au langage. Dans ce sens le jeu est un des processus essentiels qui sert de point de départ à l'élaboration des différents concepts et règles du langage.

" *Le jeu a pour effet d'attirer l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels intervient la communication*" (Bruner, 1983, p.223).

Nous avons également enrichi notre réflexion sur les différents aspects de la compétence de communication et des indices d'intentionnalité par la lecture des travaux de Veneziano (1987).

III. UN EXEMPLE D'ANALYSE D'UNE SITUATION

Il s'agit d'une situation (détail en annexe 1) filmée où un enfant de quatre ans, atteint d'un retard global du développement, joue avec un adulte.

Description de la situation (durée: environ huit minutes):

Il s'agit d'une situation de jeu où l'enfant est en présence de plusieurs objets familiers. L'adulte est présent aux côtés de l'enfant, il participe aux jeux, stimule l'enfant et lui propose parfois des objets.

Le matériel ludique a été soigneusement choisi. Dans la liste utilisée par Inhelder et coll. (1982) (biberon, cuillère, assiette, timbale, pot, miroir, brosse à cheveux, éponge, balai, plumeau, poupée, bébé en celluloïde, ours en peluche, livre, papiers, chiffons), nous avons retenu les objets qui étaient très connus de l'enfant. Nous avons ainsi proposé une poupée, une assiette, une tasse, un gobelet, une brosse à cheveux. Nous avons aussi ajouté d'autres objets que l'enfant aime utiliser dans ses jeux, à savoir: des couverts, des plots, un sèche-cheveux, une seringue, un

thermomètre. Cette liste a été ré-étudiée avant chaque prise de vue et réadaptée en fonction des intérêts de l'enfant et des conduites ludiques observées en cours de traitement.

Analyse du corpus et interprétation:

L'analyse a été faite à partir du corpus qui constitue notre annexe 2. La grille d'observation est une adaptation de celle de Inhelder et coll. (1982).

Cette situation est un exemple d'activité conjointe au sens où l'entend Bruner.

Nicolas fait une **imitation vocale** en 08:09 et l'associe au camion de pompiers. Dans le dialogue, nous remarquons qu'il a compris la règle des **tours de parole**. Il commence ensuite une activité de jeu symbolique. Il fait ainsi une **imitation différée** d'une scène souvent proposée par l'adulte. Les objets sont utilisés dans un espace représenté. L'enfant n'est plus ici acteur du jeu, il devient **metteur en scène**.

Le premier scénario (08:38-09:46) comprend trois actions: jeter un bonhomme, le mettre sur le camion, manipuler deux bonhommes. Le jeu n'est compréhensible pour un observateur qu'en fonction d'un contexte, les actions étant très simplifiées. Nous notons que Nicolas imite surtout les éléments intonatifs des verbalisations (08:09-08:20, 09:55). Il induit ensuite une répétition de cette scène (09:55). On voit qu'il connaît le scénario. L'adulte ne dirige pas l'activité, mais il est un guide et une aide pour la cohésion. Au cours des interactions, il re-centre l'activité sur Nicolas, en lui redonnant les objets (10:17,10:41), en l'encourageant (10:01, 10:41) ou en prenant en charge une partie du jeu (10:57). Il verbalise également le sens des actions pertinentes. L'enfant utilise sa **compétence de communication**: il émet un message pour avoir un effet sur l'adulte. Celui-ci répondant à cette demande, l'enfant et l'adulte partagent la même signification.

Nicolas ajoute une action au premier scénario: il symbolise la réparation en frottant un bonhomme contre l'autre (10:57, 11:02). Il confond encore un peu l'identité des personnages qui n'est pas marquée symboliquement.

De 12:25 à 12:34, il observe l'adulte et il l'imite. Comme l'adulte, il utilise un plot pour symboliser une voiture. Il accompagne cette promenade d'onomatopées. Pour lui cet objet est bien le substitut d'un véhicule à moteur.

En 13:37, on constate que Nicolas utilise la **modalité d'échange**.

Nous avons été intéressées en 14:29-14:32, par le fait que Nicolas choisisse la casserole (où se trouve la pomme) et la poupée. Peut-être a-t-il voulu ainsi associer la poupée à son jeu?

En 15:12, on voit clairement qu'il a compris la relation de signe entre un mot et un objet car il **dénomme** la banane. Il profite du feed-back correctif de l'adulte et modifie sa production (15:34). Nicolas utilise maintenant des éléments langagiers dont il a compris l'efficacité. Il commence à utiliser le langage comme un outil **efficace** dans la communication. Il dénomme et fait des commentaires sur l'action.

Cette situation était très riche. En effet, nous avons pu observer de nombreux épisodes d'attention et d'activité conjointes, de désignations (14:37) et de dénominations. Maintenant, l'enfant considère l'adulte comme un interlocuteur, partenaire de l'interaction.

IV. CONCLUSION

Nos observations ont été guidées par deux axes théoriques différents. Elles n'ont cependant été contradictoires que très rarement et se sont plutôt révélées complémentaires. Ce double éclairage nous a permis de faire une analyse détaillée et constructive des aspects communicatifs et représentatifs de l'émergence du langage.

Cela nous a conduites à penser qu'une thérapie d'enfant sans langage devrait forcément être entreprise en tenant compte de ces deux axes de réflexion. En effet, il nous paraît tout à fait aléatoire d'aider un enfant à construire le symbolisme sans avoir une idée claire de ses compétences de communication. De même, il n'est pas envisageable d'aider un enfant à développer des compétences de communication sans tenir compte de ses capacités de représentation.

Il nous paraît également primordial de donner l'occasion à l'enfant d'intégrer ses capacités de communication et de symbolisation dans sa vie affective et relationnelle. C'est ainsi qu'une généralisation des compétences nous paraît possible dans le cadre d'une relation de confiance qui tient compte de la personnalité globale de l'enfant.

Dans ce sens, nous pensons qu'il faut être prudent et éviter de dissocier les différents aspects du développement de l'enfant. Par notre travail, nous avons réalisé que dans l'élaboration de certaines activités dites de type "symbolique", on doit également tenir compte des éléments communicatifs. L'activité de jeu symbolique s'est révélée être la plus riche, autant pour l'analyse des conduites symboliques, que pour l'analyse des conduites communicatives. En effet l'enfant et l'adulte partagent un espace d'activité commun, régi par des règles, mettant en oeuvre des mécanismes de représentation et où chacun est actif, à la fois dans l'interaction et dans la construction du scénario.

Krapf-Moine Sylvie
CEP Estavayer-Le-Lac.

Marro Pascale
Université Neuchâtel.

Bibliographie

- BRUNER, J.S. (1983): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris, PUF.
- GALIFRET-GRANJON, N. (1985): "L'imitation ré-évaluée", in Ghiglione, R.: La communication, ses fautes, ses dires, ses effets. Psychologie française, tome 30-1.
- INHELDER ET COLL. (1982): "Les bébés et le symbolique" in Sinclair, H.; Stamback, M. et all.: Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif. Paris, PUF.
- KRAPF-MOINE S., MARRO P. (1989): Les aspects représentatifs et communicatifs de l'émergence du langage. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste, Neuchâtel.
- PIAGET, J. (1964): Six études de psychologie, Paris, Denoël.
- PINOL-DOURIEZ, M. (1984): Bébé agit, bébé actif, Paris, PUF, pp. 125-148.
- VENEZZIANO, E. (1987): "Les débuts de la communication langagière" in Gérard-Naef, J.: Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1985): Pensée et langage, traduit par Sève F., Paris, Messidor.

Annexe 1

Nicolas prend le camion de pompiers. L'adulte dit plusieurs fois "pin-pon" et Nicolas répète "ka-ko" à plusieurs reprises. L'enfant prend alors un plot rouge, puis lance un des bonshommes.

L'adulte dit alors "aïe aïe aïe", rappelant ainsi une scène de "blessure-guérison" déjà jouée avec Nicolas. Celui-ci met le bonhomme sur le camion de pompiers en babillant, puis observe l'adulte qui l'aide verbalement à construire le scénario.

Il heurte en riant et en babillant un deuxième bonhomme contre le premier qui tombe, puis il le donne à l'adulte. Celui-ci joue la "réparation" sous le regard attentif de Nicolas.

Nicolas jette un bonhomme, dit "aïe" et fait la même chose avec l'autre en vocalisant. Il donne le second à l'adulte qui l'accepte et le lui rend. Nicolas le met alors sur le camion de pompiers. Il manipule un peu le premier bonhomme et le tend à l'adulte, en pointant le "malade". L'adulte l'aide et fait des commentaires. Pendant ce temps, l'enfant a émis de nombreuses vocalises aux courbes mélodiques variées. A la fin, il s'écrie "é-lé". L'adulte induit l'idée d'une promenade et propose la pirogue. Nicolas assied un bonhomme dedans et le promène autour de lui en bruitant l'action. Il rit ensuite et dit "ka-ko, ka-ko" en manipulant le camion de pompiers. Il regarde ensuite l'adulte promener un bonhomme sur ce camion. Il prend un plot, met un bonhomme dessus et le promène en disant "yéyéyé...". Il tend ensuite successivement le plot et le bonhomme à l'adulte et dit "bababa". Il reprend le bonhomme et le jette en disant "ayayayaya", il le reprend et le manipule.

Nicolas donne une petite pomme en plastique à l'adulte qui fait semblant de la manger. Il regarde l'adulte qui lui tend la pomme et fait semblant de la manger. Il ferme ensuite les yeux, sourit et ouvre la bouche, continuant ainsi de "manger" la pomme. Il reprend ensuite la pomme, la mange encore et la tend à l'adulte qui termine le jeu. Nicolas bouscule ensuite la banane en disant "ka-kai" puis répète après l'adulte "na-nann" et il chantonne. Il la donne à manger à l'adulte qui la propose à la poupée et la rend à Nicolas. Celui-ci reprend cette banane en disant "a-i". Il vocalise, ferme les yeux et la tend en s'écriant "a-nann". Il la pose, regarde dans le vague et émet des bruits rauques. Finalement, il se lève et s'éloigne.

Annexe 2

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
08:09	camion pompier	prend		ka			pin-pon
08:15	camion	manipule		ka-ko...	s/objet		
08:20					vers adulte		pin-pon
08:30	camion	manipule		ka-ko...	s/objet		
08:35	plot rouge	prend					
08:38	bonhomme 1(B1)	prend + jette			s/objet		aïe aïe
08:45	B1	reprend		vocalise	s/objet		
08:48	B1	met sur	camion	vocalise			
08:54	B1	remet sur	camion	vocalise	vers adulte		verba-lise
08:58							parle + joue
09:02		observe		vocalise	s/objet		
09:05				rit			
09:08	B2	prend		rit + voc.			
09:11	B2	heurte	B1	rit + voc.			verba-lise

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MUOVEMENT	ADULTE
09:18	B2	tend à	adulte		vers adulte		
09:19	B2	donne à	adulte	ko			
09:25							joue répar.
09:30		observe			s/action		
09:33		observe		ka	s/action		question
09:41				sié			
09:46							fin jeu
09:55	B1	jette		aïe			
09:58	B2	jette		aïe			
10:01							question
10:03	B2	prend					
10:06	B2	tend à	adulte	vocalise	vers adulte		
10:10					vers adulte		prend + aïe
10:17	B2	reprend			s/objet		

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
10:20	B2	met sur	camion	vocalise	s/objet		
10:23				kê			
10:26	B1	prend		a-chi	s/objet		
10:30	B1	montre à	adulte	i-koy			
10:33				rira	s/objet		
10:39	main/ doigts	agite	vers camion	vocalise			encourage
10:41							tend B1
10:45	B1	prend					
10:57	B1	caresse	B2			avec pied s/B1	joue avec
11:02	B1	caresse	B2	hey	s/action		encourage
11:07	B1	caresse	B2	hey	vers adulte		acquiesce
11:10	B1	tend		atnê	vers adulte		
11:11	B1	rapproche			s/objet		voilà
11:17	B1	tend à	adulte	ê-lê	s/objet		

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
11:19					s/action		obj. à terre
11:25		observe		hé	s/action de l'adulte		joue: pirogue
11:29	bonhomme	met dans	pirogue	hé	s/action		
11:33	bonhomme	assied dans	pirogue	murmure	s/action		
11:39	pirogue	promène		bruits rauques	s/action	sourire	
11:49	pirogue	promène autour	de lui	bruits rauques	s/action		
12:01	pirogue	ramène devant	lui		s/objet	sourire	
12:04				rit			commentaires
12:08	camion	tend à	adulte	héé	s/objet + adulte	sourire	
12:11	camion	tient		i-i	s/action	tapote objet	verbalise
12:16	camion	pose		mmm	s/objet		
12:18				a-i	vers adulte	sourire	sourit + pin-pon
12:25							joue véhicule
12:30		observe			s/action		

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
12:34						se détourne	touche enfant
12:42	plot	met à côté de	bonhomme	hé			
12.45	bonhomme	met sur	plot	ko			
12.47	plot + bonhomme	prend					
12.51	plot + bonhomme	promène		yéyéyé	s/action	bonhomme tombe	
12.54	plot	promène		yéyéyé	s/action		
13.03				rit			commentaire
13:07	plot	tend		bababa	s/objet		
13:10	plot	pose		bababa	vers adulte		
13:13	bonhomme	tend		i-hi			
13:16	bonhomme	donne à	adulte				question
13:19	bonhomme	jette		ay-yaya	s/objet		commentaire
13.23					s/action de l'adulte		approche bonhomme
13:29		observe		yaaaa			commentaire

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
13.31	bonhomme	prend					
13:34	bonhomme	manipule			s/objet		
13:37	pomme	tient			vers adulte		
13:40	pomme	donne à	adulte		vers adulte		mange
13:45	bouche	ouvre					commentaire
13:46		mange	pomme		vers adulte	s'approche d'a.	tend pomme
13:50					s/objet	s'éloigne d'a.	question
13:53				ha !	s/objet	sourire	
13:56						ferme les yeux	
13:58	bouche	ouvre				yeux fermés	nourrit + verb.
14:05	bouche	ferme				sourire	
14:11							appelle
14:13	pomme	prend		thaa	s/objet		
14:16	pomme	mange		mmh			

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
14:22	pomme	tend à	adulte		vers adulte		cache pomme
14:29	casserole	bouscule			s/objet		
14:32	poupée	prend		ha	s/lit		
14:37	poupée	tend à	adulte	vocalise	vers adulte		reformule
14:42							tient poupée
14:45	bras droit	tend		ke-le-le	s/bras droit		question
14:55				hi	s/action		
14:59	oreiller	prend		kè	s/objet		
15:03	oreiller	manipule		rhè...			commentaire
15:06					vers adulte	vers adulte	touche enfant
15:12	banane	touche		ka-kal	s/objet		reformule
15:16	banane	prend		na-nann	s/objet	sourire	
15:23	banane	manipule		rit	s/objet		
15:34	banane	manipule		na-nann?	vers adulte	sourire	reformule