

Langage déviant et orthophonie: l'exemple des dysphasies

Geneviève de WECK

Cours pour la formation d'orthophonistes

Université de Neuchâtel

Introduction

Par définition, l'orthophonie/logopédie est concernée par le langage déviant, puisque l'étude des troubles du langage, chez les enfants comme chez les adultes, est un des aspects de son objet. Et qui dit trouble ou difficulté, dit d'une façon ou d'une autre déviance par rapport à un usage du langage se référant à des normes aussi bien linguistiques et socio-culturelles que développementales dans le cas des enfants. En effet, même si les limites entre normal et pathologique sont la plupart du temps extrêmement difficiles à poser, et que l'on envisage cette question en postulant un continuum allant du "bien parler" le plus normé au langage très désorganisé et donc déviant, il n'en reste pas moins que le piège de la norme nous guette! Ceci est particulièrement évident lorsqu'il s'agit d'évaluer les capacités langagières d'un individu. Dans bien des cas, le logopédiste a recours à des tests de langage étalonnés à un moment donné et par rapport à une population donnée. Cet étalonnage étant alors considéré comme une référence permettant de mettre en évidence une déviance, plusieurs questions relatives au sens à attribuer aux termes de normal et de norme se posent. Sans entrer dans le détail de cette discussion, nous rappellerons que dans la définition de ces termes doivent entrer des considérations linguistiques et socio-culturelles au moins, comme l'ont montré de nombreux auteurs (par exemple, Canguilhem, 1979; Rey, 1972; Schoeni, Bronckart & Perrenoud, 1988).

La question de la déviance se pose encore un peu différemment dans le cas des enfants. Parmi l'ensemble des troubles du langage oral et écrit, les **retards de langage**, ou syndrome des **dysphasies**¹, touchant les jeunes enfants au cours de leur acquisition du langage, constituent un

¹ Les termes de dysphasie et de retard de langage sont considérés dans cet article comme équivalents. Nous les utiliserons donc indifféremment.

important domaine de l'orthophonie par les questions qu'ils posent tant du point de vue de la description et de la compréhension des symptômes que de celui des interventions à préconiser. C'est que les chercheurs et les praticiens tentent de faire coexister de nombreuses références, relevant des sciences du langage et de la psychologie notamment. Que signifie, par ailleurs, dans ce cas la notion de déviance, tant il est vrai que tout enfant lors de son développement ne présente pas un langage semblable à celui des adultes qui l'entourent? Cette différence se marque aussi bien dans les formes linguistiques utilisées que dans les fonctions attribuées ou encore dans les processus sous-jacents, comme l'ont montré les travaux en psycholinguistique génétique ou en psychologie du langage. Une vision adultocentriste du langage des enfants étant donc à exclure, il convient de discerner les aspects qui sont la marque d'un système et d'un usage en construction de ceux qui relèvent de la déviance par rapport à cette acquisition.

Dans cet article, nous nous centrerons sur les troubles du développement du langage. Après avoir donné une définition générale de la dysphasie nous discuterons de plusieurs études - du point de vue de la description des manifestations et des moyens d'évaluation - qui font référence à différents courants linguistiques. A partir de là, nous situerons nos propres travaux et présenterons les aspects méthodologiques de la recherche² que nous avons entreprise pour étudier les retards de langage. Cet exemple nous permettra d'illustrer la manière dont nous abordons la déviance par rapport au langage de l'enfant.

Les descriptions de la dysphasie

L'expression "retard de langage" recouvre un large champ de troubles du développement du langage chez des enfants ne présentant en principe pas d'autres troubles majeurs d'ordre psycho-affectif, intellectuel

² Les recherches en cours évoquées dans cet article bénéficient du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (requête no. 11-36263.92). Les premiers sondages qui sont à l'origine de cette étude ont été réalisés grâce à la collaboration de Pascale Marro, assistante en orthophonie.

ou organique³. Les descriptions classiques⁴ de ces retards de langage (pour une synthèse, voir Rondal & Seron, 1982) retiennent principalement deux types de critères pour qualifier la production langagière d'un sujet. D'une part on observe un décalage temporel par rapport à la norme dans l'apparition du langage: les premiers mots sont produits vers 2 ans, les énoncés à deux éléments vers 3 ans, les pronoms, en particulier le "je", sont utilisés vers 4 ans notamment. D'autre part, la qualité de la structure même du langage est défectueuse: le système phonologique est souvent incomplet avec des erreurs dans l'agencement des phonèmes dans la chaîne parlée; le vocabulaire est réduit; la subordination étant très rarement utilisée, la structure syntaxique des énoncés est simple, parfois incomplète, et avec des erreurs morphosyntaxiques, par exemple dans les domaines de la détermination nominale et verbale. La compréhension du langage - dont nous ne parlerons plus par la suite - est généralement meilleure que la production, bien qu'elle puisse aussi être touchée, surtout lorsqu'il s'agit de comprendre des notions un peu plus abstraites que les contenus quotidiens. C'est donc l'ensemble du système linguistique qui se développe difficilement, la caractéristique de la dysphasie, mis à part le décalage temporel, étant que les erreurs sont souvent différentes de celles observées chez un enfant acquérant le langage sans difficultés particulières.

Ces descriptions présentent plusieurs caractéristiques. D'une part elles se réfèrent essentiellement à trois unités linguistiques: le phonème, le mot et la phrase, celle-ci étant l'unité la plus grande. D'autre part, elles concernent la dimension représentative du langage (de Weck, 1989), dans la mesure où n'est prise en compte que la mise en relation d'un contenu avec un signe (domaine lexical) ou avec une structure linguistique (domaine phrastique). Enfin, on cherche à mettre en évidence les

³ Cette exclusion de troubles d'une autre nature ne doit pas laisser supposer que le développement du langage puisse être perturbé de façon totalement isolée, les autres domaines de développement subissant inévitablement des répercussions. Il s'agit ici d'exclure des pathologies importantes telles que la psychose infantile, le handicap mental ou la surdité, par exemple.

⁴ Nous parlons de "classicisme" dans le sens où il s'agit des descriptions les plus courantes depuis une quarantaine d'années, et constituant encore largement une référence dans l'établissement du diagnostic.

difficultés, les manques des locuteurs par rapport à une norme, sans accorder beaucoup d'attention à leurs possibilités effectives. Ceci peut paraître assez étonnant dans une perspective d'intervention. Comment en effet peut-on envisager d'intervenir si l'on prend comme principal point de départ ce que le locuteur ne peut pas exprimer en minimisant ses capacités? Mais, face à la diversité des troubles présentés par les enfants dysphasiques, la question de la nature de ces troubles ne nous paraît tout de même pas encore vraiment résolue, dans la mesure où les critères descriptifs habituellement retenus (cf. supra) pour diagnostiquer un retard de langage ne sont que partiels, et ceci pour deux raisons que nous allons évoquer maintenant.

La première concerne les références linguistiques de l'analyse du langage. L'examen des moyens d'évaluation à disposition des orthophonistes montre que ces critères ne se basent donc que sur trois unités de la structure de la langue (phonologie, lexicale et syntaxe) et ne tiennent pas compte de l'usage du langage et de sa dimension communicative. Par exemple, sur le plan lexical, on demande à l'enfant de dénommer une série d'images ou de trouver des synonymes d'une liste de mots. Une réponse particulière étant attendue pour chaque unité lexicale, on observe parfois des difficultés liées à des connaissances culturelles (ex: le terme "gauler" n'est de loin pas connu de tous!). On teste ainsi la connaissance et l'organisation du lexique sans pouvoir évaluer l'usage qu'en fait le locuteur (ex: "salut" est bien un synonyme de "bonjour", mais ces termes ne sont pas adressés au même type d'interlocuteur dans bien des situations). Autre exemple sur le plan syntaxique: on peut demander à l'enfant de terminer des phrases, de décrire des images ou de répondre à des questions nécessitant l'usage d'une structure particulière. Là de nouveau, on n'obtient que des indications sur les connaissances linguistiques et métalinguistiques du locuteur, de sorte que cet accent sur la structure linguistique, issu du structuralisme auquel se réfèrent du reste explicitement certains auteurs de tests (Dubois & Saley, 1978; Chevrier-Muller, Simon & Decante, 1981), néglige la dimension textuelle et interactive du langage.

En effet, aussi bien dans les descriptions de la dysphasie que dans les tests de langage, très rares sont les indications relatives à des structures

textuelles au sens large (dialogue, description, récit, etc.), mise à part une opposition entre l'usage du langage dit spontané et le langage utilisé dans le cadre d'épreuves standardisées. Nous noterons toute l'ambiguïté de l'expression "langage spontané", même si elle est très courante. En fait, il s'agit le plus souvent de conversations entre l'orthophoniste et l'enfant, alors que le langage utilisé dans les épreuves correspond à des réponses brèves (un ou quelques mots) données à des questions. Dans les deux cas, les performances sont analysées selon les trois niveaux décrits précédemment (Schrey-Dern, 1992). On n'analyse donc pas la dimension interactive des conversations, ni les différentes séquences qui peuvent les constituer. Par exemple, il est courant, lors de ces moments de "langage spontané", de demander à l'enfant d'évoquer des expériences vécues, ce qui l'incite alors à produire un récit conversationnel (Bronckart & coll., 1985), ou d'expliquer comment il effectue un jeu qu'il connaît bien, ou encore de décrire sa vie scolaire ou familiale, etc. L'interlocuteur adulte intervient pour solliciter des compléments d'information, demander des clarifications, montrer son degré de compréhension du discours produit, etc. Ces exemples montrent que le "langage spontané" ne constitue pas une entité homogène, que l'on peut sans autre opposer à la situation de tests, mais surtout qu'il représente un matériel linguistique extrêmement riche. On peut regretter qu'il ne soit pas davantage exploité lors des analyses, ce qui donnerait une plus juste représentation des capacités langagières du sujet.

Le seul type de texte généralement évoqué est le récit, mais seulement pour dire qu'il n'est pas dominé, dans la mesure où les éléments sont peu ou mal organisés et coordonnés. On se réfère essentiellement à sa nature chrono-logique, aux idées exprimées. Quant à l'analyse linguistique, la référence reste surtout phrastique, la question de la structure et du fonctionnement des unités linguistiques d'un texte particulier n'étant pas ou que peu envisagée. Cela s'explique en partie par le fait que le récit est le plus souvent induit par des images, constituant une suite logique d'événements, et ne permettant en fait pas vraiment de produire un récit ou une narration, tels que les décrit la linguistique textuelle, mais plutôt une description d'actions (Adam, 1990).

La deuxième raison qui sous-tend notre critique des descriptions habituelles des retards de langage concerne les références à l'acquisition du langage. Les critères de diagnostic se réfèrent à ce que l'on sait de l'apparition du langage et des premiers développements (Bloom, 1970; Brown, 1973), comme nous l'avons évoqué plus haut, en terme de décalage temporel. Les données issues des travaux de la psycholinguistique génétique phrastique (Bronckart, Kail & Noizet, 1983) entrent aussi en ligne de compte dans la détermination diagnostique. Ce courant, dans le domaine de la compréhension surtout, a mis en évidence différentes stratégies d'interprétation des phrases qui permettent d'expliquer les raisons pour lesquelles les enfants parviennent difficilement à comprendre certaines structures, ou en donnent une interprétation contre-pragmatique, ou encore les produisent autrement que les adultes. Nous pensons par exemple aux études portant sur les structures passives (Sinclair & Ferreiro, 1970), les relations temporelles (Ferreiro, 1971), sur les relatives et plus largement sur la coréférence des pronoms (de Weck, 1991, pour une synthèse). Dans cette perspective, des outils d'évaluation ont été élaborés, qui permettent de prendre en considération les stratégies de compréhension des enfants (Khomsy, 1987).

Mais il est très rarement fait référence, dans les descriptions classiques des troubles comme dans les outils d'évaluation, aux données sur le développement des capacités interactives et conversationnelles des enfants, et à la façon dont ils arrivent progressivement à produire des textes oraux (récit, description, explication, etc.). Or, dans le cadre des études sur le développement du langage, on commence à disposer de nombreux travaux qui décrivent les habiletés conversationnelles et discursives des jeunes enfants. Plusieurs données importantes permettent actuellement de considérer un peu différemment l'acquisition du langage.

D'une part, les enfants acquièrent très tôt des capacités conversationnelles, avant même de dire leurs premiers mots (Van der Straten, 1991), capacités qui servent de base au dialogue verbal constituant la première forme discursive à laquelle ils participent. Leur participation devient très vite active, se manifestant par leurs capacités à initier des nouveaux thèmes, à assumer divers rôles énonciatifs (François,

1990), ou encore à formuler des demandes de clarification ou à répondre à celles de l'interlocuteur (Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986; Hupet & Chantraine, 1992; Mc Tear, 1985). D'autre part, sur cette base dialogique, l'enfant n'acquiert pas un système linguistique en tant que tel, mais d'autres conduites langagières, telles que décrire, raconter, informer, par exemple (Espéret, 1984; Fayol, 1987), qui nécessitent un passage progressif au monologisme, c'est-à-dire à une responsabilité énonciative assumée essentiellement par le locuteur. Enfin, les interactions avec des locuteurs compétents jouent un rôle central dans la genèse de ces conduites langagières, notamment par les cadres (au sens de Bruner, 1983) qu'ils proposent aux enfants et par les questions qu'ils leur adressent pour les aider à réaliser une activité langagière. Cela est particulièrement évident, par exemple, dans la genèse du récit d'expériences personnelles (Fayol, op.cit): les premiers "récits" des enfants se caractérisent par un énoncé ayant fonction d'annonce de nouvelle; puis, grâce aux interventions des interlocuteurs, ils prennent progressivement conscience de la nécessité d'explicitier les circonstances, les mobiles, les conséquences, etc., des événements évoqués. Grâce aux modèles entendus, les enfants parviennent aussi peu à peu à produire leurs discours en utilisant les structures linguistiques propres à chaque type de texte en fonction de la situation d'énonciation. On postule donc que le fonctionnement des unités linguistiques est en partie dépendant de la situation d'énonciation et du type de texte à produire (Bronckart & coll., 1985); les enfants doivent ainsi acquérir ces fonctionnements variables d'abord dans la modalité orale et ensuite à l'écrit (de Weck, 1991; Schneuwly, 1988; Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989).

Les études récentes

Actuellement, les troubles dysphasiques, sous l'influence des travaux dans les sciences du langage, sont davantage étudiés du point de vue de la **pragmatique** et de la communication. Cette nouvelle orientation s'est concrétisée depuis peu par l'élaboration de protocoles pour l'évaluation du niveau pragmatique (Chevrie-Muller, Simon, Le Normand & Fournier, 1988; Gérard, 1991; Prutting & Kirchner, 1987). Ceux-ci ont été réalisés dans le cadre des travaux en neuropsychologie essentiellement.

Par contre, la plupart des études cherchant à déterminer si les enfants dysphasiques ont aussi des difficultés pragmatiques ont été réalisées soit par des psychologues soit par des linguistiques. Ils ont mis en évidence certaines capacités et/ou difficultés des enfants à gérer des conversations, à réaliser des actes communicatifs (Adams & Bishop, 1989; Bishop & Adams, 1989; Brinton & Fujiki, 1982; Brinton, Fujiki & Sonnenberg, 1988; Cronk, 1988; Hadley & Rice, 1991; Hupet, 1990; Hupet & Chantraine, 1992; Leonard, 1986; Levi, Piperno & Zollinger, 1984; McTear, 1985; Roth & Clark, 1987). Ces travaux comparent, dans diverses situations de jeu (expérimentales ou dans la classe), à partir d'un matériel varié, les performances des enfants dysphasiques avec celles d'enfants sans trouble du langage. Cette dimension pragmatique a aussi fait l'objet de travaux plus cliniques (études de cas) où sont proposées des analyses de dialogues entre enfant et logopédiste par exemple (Christe-Luterbacher, 1987; Poudet & Zwobada-Rosel, 1988; Actes du 1er colloque d'orthophonie / logopédie, 1990). En résumé, les éléments suivants ont été dégagés.

- Il est nécessaire de distinguer les compétences linguistiques des compétences conversationnelles et de poser la question de leurs relations (dépendance ou dissociation).

- Chez les dysphasiques, il semble qu'il y ait interdépendance entre les deux types de troubles, puisqu'ils sont des partenaires conversationnels moins actifs et habiles que leurs congénères: ils ont des difficultés à initier une conversation, à utiliser le langage pour réclamer quelque chose de la part de l'interlocuteur, ils respectent moins les règles conversationnelles.

- Le développement des compétences conversationnelles s'effectuerait de façon identique chez les deux types d'enfants, mais avec un décalage temporel chez les dysphasiques; toutefois ceux-ci n'attribueraient pas au langage autant de fonctions que les autres enfants.

Cadre général de la recherche

Pour notre part, nous avons entrepris un ensemble de recherches dont l'objectif est de mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par un certain nombre d'enfants dans leur développement langagier, prioritairement sur le plan discursif et interactif - communicatif. Dans ce

sens, nous sommes assez largement en accord avec les travaux cités précédemment. Toutefois, et c'est là que réside une des différences de notre approche, nous cherchons à analyser les capacités verbales des enfants dysphasiques dans différentes situations d'interaction, en tenant compte de la variation des conditions de production (Bronckart & coll., 1985; de Weck, 1991). La plupart des activités proposées se réalisent dans le cadre de dialogues, puisqu'il s'agit de la forme discursive de base de l'acquisition du langage (cf. supra). Mais nous étudions aussi la façon dont les enfants dysphasiques produisent progressivement d'autres formes discursives, telles que le récit d'expériences vécues, la narration, et l'explication. Leurs performances sont comparées à celles d'enfants sans trouble du langage, ce qui nous donne aussi des indications sur la genèse des discours dans le cadre de l'acquisition dite normale du langage. Du point de vue logopédique, il nous paraît primordial de mettre en évidence autant les compétences effectives dans ces domaines que les difficultés. En effet, les compétences acquises représentent une base pour une intervention logopédique ultérieure, alors que la détermination des difficultés permet de situer le(s) niveau(x) de déviance dans l'utilisation du langage des dysphasiques.

Plusieurs questions et hypothèses sous-tendent nos travaux.

1. Quelles sont les capacités des enfants dysphasiques dans les **domaines discursif et interactif**? On peut penser que ces enfants, malgré des difficultés structurales touchant au lexique et à la morphosyntaxe, ont construit des procédures générales leur permettant de produire des discours organisés; plus précisément, nous supposons qu'ils ont acquis des éléments différenciant les types de textes, ainsi que des éléments de base de la planification (pour le discours en situation et le récit au moins). Par contre, nous supposons que la gestion de la textualisation, attestée par des marques de cohésion et de connexion, leur pose davantage de problèmes. En effet, dans ces domaines, il y a inévitablement intrication des procédures globales et locales. Les procédures globales de cohésion, par exemple, concernent l'utilisation des unités anaphoriques en lien notamment avec la planification du texte et la position énonciative du locuteur. Les procédures locales sont davantage liées aux contraintes morpho-syntaxiques des langues. Il est donc

nécessaire de différencier les capacités discursives générales des locuteurs de leurs capacités linguistiques plus locales.

2. Qu'en est-il de leur fonctionnement dans l'interaction, c'est-à-dire de leurs possibilités de gérer des dialogues - conversations dans le cadre d'activités langagières particulières? En relation avec l'hypothèse précédente, nous postulons que les enfants dysphasiques ont une certaine capacité à utiliser le langage en fonction du contexte de production (procédures générales). Il s'agit alors de mettre en évidence les paramètres qui influencent le plus les enfants en les plaçant dans diverses situations de production. Parmi l'ensemble des paramètres généralement déterminants (but de l'activité langagière, type d'interlocuteur, type de référent et son rapport à la situation de production, etc.), nous faisons l'hypothèse que c'est ce dernier aspect qui posera le plus de problèmes aux dysphasiques, en particulier lorsque le statut du référent n'est pas le même pour le locuteur et l'interlocuteur. Par exemple dans une situation de communication référentielle, le référentiel est connu et présent pour le locuteur, alors qu'il est inconnu et absent pour l'interlocuteur, puisque les deux partenaires sont séparés par un écran. Il est connu que cette contradiction n'est pas aisée à gérer pour de jeunes enfants. Par contre, une activité conjointe de jeu, où le matériel est présent pour les deux interlocuteurs, devrait être réalisée beaucoup plus facilement du point de vue de l'interaction. Quant au rôle de l'interlocuteur, on peut penser qu'un adulte jouera davantage un rôle d'étayage vis-à-vis d'un enfant dysphasique qu'un pair, ce qui favoriserait une meilleure réussite de l'activité langagière. Ainsi, la variation des contextes de production permet de mettre en évidence les paramètres les plus pertinents qui pourraient alors être exploités dans le cadre d'interventions logopédiques.

3. La comparaison des performances des enfants dysphasiques avec celles des enfants sans trouble du langage permet de faire la part entre les procédures spécifiques aux dysphasiques et celles relevant de l'acquisition du langage elle-même. De ce point de vue, les procédures générales de structuration devraient être relativement semblables dans les deux groupes de sujets (malgré un probable décalage chez les dysphasiques), alors que l'analyse de l'usage des marques relevant de la textualisation (connecteurs,

temps des verbes et anaphores notamment) devrait faire apparaître des spécificités chez les dysphasiques.

4. Enfin, quelles sont les relations entre les habiletés verbales et non verbales? En effet, vu les difficultés linguistiques des enfants dysphasiques, il paraît utile d'étudier les modes non verbaux de communication qu'ils ont développés pour compenser leurs difficultés verbales. Arriverait-on alors à mettre en évidence des poids différents accordés à ces deux compétences dans leurs activités communicatives? A n'en pas douter, certains dysphasiques développent un système de communication non verbale tout à fait organisé (Mermoud, 1991; Mermoud & de Weck, 1992), sur lequel vient progressivement se construire le système verbal. On peut donc supposer l'existence d'un système mixte momentané. Toutefois, dans les travaux évoqués ici, nous nous "limitons" aux aspects verbaux, en tenant compte du non verbal uniquement dans les cas d'ambiguïté.

Démarche expérimentale

La population observée est constituée d'enfants dysphasiques, âgés de 4 à 6 ans, fréquentant des centres où travaillent des logopédistes⁵, et d'enfants sans trouble du langage, du même âge. Ces derniers sont répartis en deux groupes: les uns sont les interlocuteurs des enfants dysphasiques dans les diverses tâches proposées; les autres constituent le groupe contrôle. Dans une première phase, nous procédons à deux interviews cliniques avec l'ensemble des enfants, dans le but de déterminer leur niveau de langage. Nous utilisons pour cela des tests étalonnés de compréhension et de production verbales.

Dans la phase expérimentale, chaque enfant interagit d'abord avec un enfant du même âge et ensuite avec un adulte dans le cadre des quatre activités langagières décrites ci-dessous. L'élaboration des situations expérimentales répond à notre questionnement sur la variation de l'utilisation des unités linguistiques en fonction des conditions de

⁵ Trois centres d'orthophonie / logopédie de Suisse romande participent à cette étude: le Centre d'Orthophonie de Neuchâtel, le Centre Logopédique et Pédagogique d'Yverdon et le Centre de Logopédie Flos Carmeli de Fribourg.

production des textes, ainsi qu'à l'un de nos objectifs qui consiste à déterminer les paramètres pertinents qui influencent la réalisation des activités langagières (cf. supra). Ceci explique pourquoi il nous paraît fondamental, contrairement à beaucoup d'auteurs, de proposer aux enfants plusieurs situations qui diffèrent quant au but, au type de référent (le matériel) et au statut de l'interlocuteur vis-à-vis de la tâche à effectuer. L'ensemble des situations est filmé.

1. Explication d'une construction (EC): après avoir appris à construire un bonhomme avec des formes géométriques en carton, l'enfant doit expliquer à son interlocuteur comment réaliser cette construction. Il a sous les yeux le bonhomme, alors que son interlocuteur a un ensemble de pièces à disposition dont celles nécessaires à la construction. Le caractère dialogique de cette interaction est renforcé par la présence d'un écran entre les deux participants. Le but de l'activité est donc de transmettre des connaissances, dans le cadre d'une relation asymétrique, puisque seul le locuteur les connaît. A noter que le locuteur ne doit pas élaborer totalement le contenu, mais il doit choisir les actions pertinentes et les organiser logiquement pour que l'interlocuteur puisse effectuer la tâche demandée.

2. Discours en situation dans un jeu symbolique (JS): les deux participants sont impliqués dans une activité conjointe (jouer ensemble) avec divers objets (figurines, animaux, plots, etc.). La relation entre les interlocuteurs est symétrique, et le contenu, élaboré conjointement au cours de l'activité, leur est commun.

3. Récit d'expériences vécues (RC): à la fin du jeu symbolique, l'adulte suscite un récit de la part de l'enfant à partir du thème du jeu. Ici, on a de nouveau affaire à une relation asymétrique et à un contenu connu du seul locuteur et qu'il doit en plus entièrement élaborer.

4. Narration (N): l'enfant raconte une histoire présentée dans un livre sans texte à un interlocuteur qui ne voit pas le livre; celui-ci doit ensuite la reconstituer à partir des images mélangées du livre. Ici encore, il s'agit d'une relation asymétrique, avec un contenu à transmettre qui est organisé préalablement (le livre).

L'analyse des données se fait sur la base des transcriptions des bandes vidéo, où nous prenons en considération toutes les verbalisations et les actions des interlocuteurs relatives à la tâche effectuée. Les aspects non verbaux (Cosnier & Brossard, 1984) entrent en ligne de compte dans les cas d'ambiguïté et/ou pour attribuer une fonction aux unités linguistiques (cf. la différence entre les fonctions deictique et anaphorique par exemple).

Pour le traitement des données textuelles, nous utilisons la méthode d'identification des types de textes (marques de personne, temps des verbes notamment) élaborée par Bronckart et ses collaborateurs (1985; de Weck, 1991). Pour la planification, nous analysons préalablement le référentiel dans EC et N (les parties principales nécessaires à la compréhension du contenu), puisque dans ces deux tâches il est identique pour tous les sujets, et selon des schémas d'organisation des discours pour JS (mise en évidence des thèmes) et RC (scripts notamment); dans ces deux derniers cas, l'analyse est réalisée sur les productions effectives puisque le contenu varie d'un locuteur à l'autre. Les marques de connexion et de cohésion sont traitées selon les procédés que nous avons établis (de Weck, op. cit.; voir aussi de Weck & Marro, 1992).

Par ailleurs, le traitement d'indices plus généraux, issus de l'analyse conversationnelle (Bange, 1983), tels que les tours de parole et leurs fonctions, l'initialisation ou la clôture d'un thème, les chevauchements, les demandes de clarification et/ou de confirmation, les réponses à ces demandes, etc., donne une vision complémentaire de la participation de chaque interlocuteur à l'interaction. Enfin, les actions de chaque participant sont considérées dans leur concomitance ou non avec le verbal et dans leur fonction par rapport à celui-ci (induit un tour de parole, est une réponse à un tour de parole; est sans lien avec le tour de parole précédent, etc.).

Lors de l'interprétation des résultats, qui prend appui sur des traitements statistiques, deux axes sont privilégiés: l'estimation des différences observées d'une part entre les situations du point de vue des procédures générales et locales de structuration des discours, et d'autre

part entre les deux groupes de sujets, afin de caractériser les points communs et les spécificités de chaque sous-groupe.

Conclusion

Dans cet article, nous espérons avoir tout d'abord montré les limites des descriptions classiques de la dysphasie, qui de notre point de vue restreignent la mise en évidence des déviations dans ce domaine. Mais ces limitations sont dues aux représentations que les auteurs ont du langage, représentations issues, comme nous l'avons dit précédemment, d'une perspective structurale. Actuellement, sans négliger les apports de ce courant, nous ne pouvons plus poser en ces termes la question de la déviance lors de l'acquisition du langage, tant il est vrai que cette acquisition se fait prioritairement par et pour la communication (Vygotsky, 1934/1985).

Affirmer ce principe a des implications dans l'étude du langage en acquisition, qu'il s'agisse de développement "normal" ou "déviant". A partir des éléments méthodologiques que nous avons décrits, on voit que la caractérisation de la déviance nécessite une prise en compte des conditions de production et des variations langagières en relation avec ces conditions. On ne peut donc plus ni analyser les verbalisations des sujets en tant que telles, ni le faire dans le cadre d'une seule situation. Toutefois, et c'est là une difficulté méthodologique de taille, on ne peut non plus multiplier à l'infini les situations dans lesquelles nous observons les enfants. Il faut alors se donner des critères de choix des situations, afin qu'elles présentent une certaine pertinence, ainsi qu'un degré de généralisation potentielle. Dans l'état actuel des connaissances, il nous semble que la priorité doit être donnée à la genèse des discours et de l'interaction et que la place accordée à l'étude du système en tant que tel doit être largement relativisée. C'est donc à une inversion de perspective que nous souscrivons pour l'analyse des faits déviants en orthophonie. Dans cet article, nous avons développé cette orientation prioritairement pour l'analyse du langage des enfants, mais nous sommes convaincue qu'elle s'applique aussi à l'étude des productions des adultes.

Bibliographie

- ACTES DU 1ER COLLOQUE D'ORTHOPHONIE/LOGOPEDIE (1990): "Les situations de communication", *TRANEL*, 16, Neuchâtel, Université.
- ADAM, J.-M. (1990): *Elements de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- ADAMS, C., D.V.M. BISHOP (1989): "Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs, and cohesion", *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239.
- BANGE, P. (1983): "Points de vue sur l'analyse conversationnelle", *DRLAV*, 29, 1-28.
- BISHOP, D.V.M., C. ADAMS (1989): "Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy?", *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 221-263.
- BLOOM, L. (1970): *Language development: form and function in emerging grammars*, Cambridge, MIT Press.
- BRINTON, B., M. FUJIKI (1982): "Comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 57-62.
- BRINTON, B., M. FUJIKI, D. LOEB, E. WINKLER (1986): "Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification", *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- BRINTON, B., M. FUJIKI, E.A. SONNENBERG (1988): "Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 383-391.

- BRONCKART, J.-P. et coll. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P., M. KAIL, G. NOIZET (1983): *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BROWN, R. (1973): *A first language*, Londres, G. Allen & Unwin.
- BRUNER, J.-S. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CANGUILHEM, G. (1979): *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- CHEVRIE-MULLER, C., A.-M. SIMON, P. DECANTE (1981): *Manuel des épreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CHEVRIE-MULLER, C., A.-M. SIMON, M.-T. LE NORMAND, S. FOURNIER (1988): *Batterie d'évaluation psycholinguistique*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CHRISTE-LUTERBACHER, M.-M. (1987): "Interroger une parole: recherche clinique", in: CHRISTE, R., CHRISTE-LUTERBACHER, M.-M., LUQUET, P. (éd.): *La parole troublée*, Paris, PUF, 73-160.
- COSNIER, J., A. BROSSARD (1984): *La communication non verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- CRONK, C. (1988): "La pragmatique, toile de fond pour une rééducation de la communication verbale chez l'enfant", in: Fédération Nationale des Orthophonistes (éd.): *L'orthophonie ici... ailleurs... autrement*, Paris, L'Ortho Edition, 249-260.
- DE WECK, G. (1989): "L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative", *TRANEL*, 15, 275-292.
- DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G., P. Marro (1992): "Quelle méthodologie de recherche pour l'étude des retards de langage?", in: Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes - Logopède de la CEE (éd.): *Tendances actuelles dans la science de la pathologie de la parole et du langage en Europe*, Athènes, Hellas, 451-465.
- DUBOIS, G., A.-M. SALEY (1978): "Test de Langage", *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, 3-4, 169-267.
- ESPERET, E. (1984): "Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit", in: MOSCATO, M., PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd.): *Le langage: construction et actualisation*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 179-196.
- FAYOL, M. (1987): "Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit", in: PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd.): *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, 223-238.
- FERREIRO, E. (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz.
- FRANCOIS, F. (1990): *La communication inégale*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- GERARD, C.-L. (1991): *L'enfant dysphasique*, Paris, Editions Universitaires.
- HADLEY, P.A., M.L. RICE (1991): "Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers", *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.
- HUPET, M. (1990): "Pragmatique et pathologie du langage", in: NESPOULOUS, J.-L., LECLERCQ, M. (éd.): *Linguistique et neuropsycholinguistique: tendances actuelles*, Paris, Editions de la Société de Neuropsychologie de Langue Française, 83-97.
- HUPET, M., Y. CHANTRAINE (1992): "L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles", *Glossa*, 29, 44-53.

- KHOMSY, A. (1987): *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (0-52)*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LEONARD, L. B. (1986): "Conversational replies of children with specific language impairment", *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 114-119.
- LEVI, G., F. PIPERNO, B. ZOLLINGER (1984): "Troubles spécifiques de communication et dysphasie évolutive", *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 32(1), 49-56.
- MC TEAR, M. (1985): *Children's conversation*, Oxford, Basil Blackwell.
- MERMOUD, L. (1991): "Retard de langage et communication non verbale", Mémoire de diplôme d'orthophonie, Université de Neuchâtel.
- MERMOUD, L., G. DE WECK (1992): "Etude clinique de la mimogestualité d'une enfant dysphasique", *Glossa*, 32, 44-49.
- POUDER, M.C., J. ZWOBADA-ROSEL (1988): "Conduites dialogiques en situation de thérapie d'un retard de langage", *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 3, 55-115.
- PRUTTING, C.A., D.M. KIRCHNER (1987): "A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119.
- REY, A. (1972): "Usages, jugements et prescriptions linguistiques", *Langue Française*, 16, 4-27.
- RONDAL, J.A., X. SERON (1982): *Troubles du langage: diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga.
- ROTH, F.P., D.M. CLARK (1987): "Symbolic play and social participation abilities of language-impaired and normally developing children", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 17-29.

- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B., M.-C. ROSAT, J. DOLZ (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits", *Langue Française*, 81, 40-58.
- SCHOENI, G., J.-P. BRONCKART, P. PERRENOUD (1988): *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHREY-DERN, D. (1992): "L'analyse morpho-syntaxique du langage spontané", in: Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes - Logopèdes de la C.E.E. (éd.): *Tendances actuelles dans la science de la pathologie de la parole et du langage en Europe*, Athènes, Hellas, 420-427.
- SINCLAIR, H., E. FERREIRO (1970): "Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif", *Archives de psychologie*, 160, 1-42.
- VAN DER STRATEN, A. (1991): *Premiers gestes, premiers mots: formes précoces de communication*, Paris, Centurion.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1985): *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.