PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Paule Aimard

Le Langage de l'enfant

Le langage de l'enfant

16°R
8218
(81)
389

COLLECTION DIRIGÉE PAR PAUL FRAISSE

LE PSYCHOLOGUE

Le langage de l'enfant

PAULE AIMARD



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-19-05-1981-14503

DU MÊME AUTEUR

L'enfant et son langage, Villeurbanne, SIMEP, 2e éd., 1975.
Les jeux de mots de l'enfant, Villeurbanne, SIMEP, 1975.
Psychopathologie de l'enfant, Villeurbanne, SIMEP, 1980.

En collaboration avec :

KOHLER (C.), *De l'enfance à l'adolescence*, Paris, Casterman, 1970.
MORGON (A.) et DAUDET (N.), *Education précoce de l'enfant sourd*, Paris, Masson, 2e éd., 1979.



ISBN 2 13 036725 9

1re édition : 2e trimestre 1981
© Presses Universitaires de France, 1981
108, Bd Saint-Germain, 75006 Paris

SOMMAIRE

INTRODUCTION. — *Des théories et des pratiques* 9

CHAPITRE PREMIER. — *Points de vue sur le langage* 17

1. Points de vue linguistiques généraux 21

2. Points de vue de Chomsky 22
   1er thème : Compétence-performance 23
   2e thème : Des structures innées 24
   3e thème : La créativité 27

3. Point de vue neurophysiologique 29

4. Points de vue psychanalytiques 32
   1er thème : Langage-plaisir 34
   2e thème : Cri et langage ou code et corps..... 35
   3e thème : Le langage qui communique autre chose 35
   4e thème : Langage et illusion 36

5. Points de vue du groupe de Genève 38
6. Points de vue comportementalistes 41
7. Points de vue de la communicologie 43
8. Points de vue des chercheurs soviétiques 48

CHAPITRE II. — *Acquisition du langage*..... 51

1. Un prélangage 52
   A) Comportements de communication 57
   B) Des cris au babil 58
   C) Que comprend le bébé ? 62

2. Les premiers mots 64
3. Mise en place des structures de la langue 67

4. Interprétation des acquisitions 69

A) Acquisition du système phonétique 70
B) Acquisition du lexique 73
C) Acquisitions morphologiques 76
D) Acquisitions syntaxiques 79
E) Des procédés généraux d'acquisition 89

a) La diversité des procédés 90
b) Stratégies de l'adulte parlant à l'enfant ... 93
c) Les stratégies de compréhension 98
d) Les stratégies d'imitation-répétition 100
e) Les stratégies de production 104

5. Fonctions et fonctionnements 107

CHAPITRE III. — *Les structures qui traitent l'information* ... 116

1. Les structures anatomophysiologiques 117

A) L'oreille et l'audition 119
B) Les organes de la phonation 120
C) Etape neurophysiologique 121

2. Des fonctions nerveuses supérieures..... 125

A) L'intégration auditive 125
B) Mémoire et mémorisation 127
C) Mise en langage et activités praxiques 130

CHAPITRE IV. — *En quête d'explications* 134

CHAPITRE V. — *Les troubles du langage de l'enfant* 153

1. Le mode d'apparition 155
2. L'aspect clinique ou symptomatique 156
3. L'étiologie 159

A) Troubles dont l'étiologie est connue 160

a) Les troubles de l'audition 161
b) Les troubles d'origine neurologique 163
c) Langage et déficits intellectuels 164
d) Langage et psychoses infantiles 165

B) Troubles essentiels..... 167

a) La toile de fond des troubles du langage . 168
b) Des explications possibles 173

4. Le devenir des troubles du langage 174

CHAPITRE VI. — *Que peut-on faire ?* 178

1. Prévention. Détection..... 178
2. Différentes thérapies du langage 181
3. Pédagogie du langage..... 187

A) A l'école maternelle..... 188
B) A l'école primaire (ou niveau élémentaire) 190

OUVERTURE OU CONCLUSION ? 195

BIBLIOGRAPHIE 197

INDEX 199



INTRODUCTION

Des théories et des pratiques

Un soir d'hiver dans une ville de Suisse romande. C'est la fin d'une conférence sur le langage de l'enfant. Après l'exposé, des questions, à bâtons rompus. Un psychologue scolaire m'interroge sur le rôle qu'il peut jouer dans une école bilingue. Plusieurs enseignants, des logopèdes (orthophonistes en France, *speech-therapists* dans les pays anglo-saxons) font part des problèmes auxquels ils se heurtent avec des enfants qui ont des troubles du langage. Des confrères de différentes spécialités apportent des observations personnelles. Fort tard, on va conclure, lorsqu'une jeune femme qui n'était pas encore intervenue se lève brusquement et me pose l'ultime question : *Mais au fond, si ma fille ne parle pas, à quoi c'est dû ?*

Gêne du public. Cette femme n'a pas écouté ou n'a rien compris. Sa question est désobligeante. De toute façon, il est tard, on ne va pas tout recommencer. A quoi c'est dû ? Voilà deux heures qu'il en est question.

Cette femme avait certainement très bien écouté. L'accumulation d'explications, d'exemples, d'interprétations ne répond jamais à toutes les questions. Aucune information donnée ne coïncidait avec son interrogation personnelle. On s'était adressé aux problèmes et à la curiosité des autres.

Sa question n'était ni banale, ni fortuite. Quoi que l'on écrive ou dise sur le langage, il reste toujours une ultime question : « A quoi c'est dû ? » nous accompagnera jusqu'à

la dernière page de ce livre. Il y aura des hypothèses, des réponses, mais il persistera toujours une petite marge d'interrogation. Personne ne sait expliquer tout le langage.

Il ne manque pas d'explications. Nous souffrons plutôt de surcharge en fait de thèses, de théories ou interprétations venant d'horizons divers. Les objectifs diffèrent, de même que les méthodes de recherches. Certains chercheurs ignorent délibérément les travaux qui cheminent en même temps dans d'autres disciplines. Alors que s'accumulent des sommes de données éparpillées, que se succèdent des modèles d'interprétation parfois contradictoires, l'idée d'une démarche de synthèse devient de plus en plus nécessaire, mais aussi de plus en plus difficile. La rédaction de ce livre constitue l'amorce d'un effort de synthèse. Les risques de l'entreprise sont multiples : inévitables lacunes, simplifications déformantes, inégale compétence suivant les disciplines. Il faut n'y voir qu'un essai, un schéma, invitant à des reprises ultérieures.

Ce sujet concerne en effet de nombreuses personnes. En premier lieu les *parents*, de plus en plus avides de connaître, de comprendre les divers aspects du développement de leur enfant. Un public élargi est informé qu'existent des corrélations entre niveau de langage au départ et bonne adaptation, puis réussite scolaire ultérieure. L'acquisition du langage devient alors l'objet d'une attention particulière. Il intéresse aussi de plus en plus, à en croire leurs revues et les demandes formulées lors de conférences pédagogiques, les *enseignants*. Tant à l'école maternelle que dans la scolarité élémentaire, puis dans les classes de l'enseignement secondaire, l'enseignement du français se sent à l'étroit dans les cadres pédagogiques traditionnels et tente d'exploiter ce que peuvent apporter des disciplines comme la linguistique appliquée à l'enseignement de la langue maternelle.

Outre parents et enseignants, qui trouve-t-on sur le terrain du langage de l'enfant ? L'inventaire tient du poème de Prévert ! Les *linguistes* s'intéressent de façon prioritaire à la langue elle-même et, plus récemment, à ce que donne

la confrontation : enfant en train d'organiser son langage — conventions et contraintes de la langue. Les *psychologues* sont longtemps restés cantonnés aux relations du langage avec la pensée, les sentiments, les conduites psychiques en général. L'intérêt porté aux comportements de communication a marqué, comme dans d'autres spécialités, une réorientation des questions posées. *Neurophysiologistes* et *neuropsychologues* centrent leur recherche sur la description des voies et territoires du système nerveux central plus spécifiquement concernés lorsque l'homme parle, et les processus qui sous-tendent leur fonctionnement.

La répartition des tâches a multiplié aussi le nombre des spécialités médicales ou paramédicales. Les *audiologistes* s'intéressent aux mécanismes de l'audition, les *phoniatres* à ceux de l'émission de la voix et de la parole. Interviennent aussi les *neurologues*, *psychiatres d'enfants*, les *psychanalystes* parfois, pour lesquels le trouble du langage n'est que l'émergence d'un déficit ou d'un trouble global du fonctionnement psychique. Des rééducateurs enfin, de différente formation, *orthophonistes*, *rééducateurs de la psychomotricité* ou *autres thérapeutes*, ont un rôle à jouer auprès des enfants dont le langage ne s'organise pas naturellement.

Chacune de ces disciplines a ses propres idées sur le langage de l'enfant, ses méthodes de recherche, ses propres hypothèses. Tous ne s'intéressent pas aux mêmes problèmes. Voilà une vingtaine d'années que certains souhaitent une recherche interdisciplinaire qui seule permettrait de progresser. De nombreux pas ont été faits dans ce sens. C'est ainsi que sont apparues des disciplines hybrides, nées en juxtaposant deux branches de recherche scientifique : la neurolinguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique, comme sont apparues dans la Nouvelle Histoire la démographie historique, l'anthropologie historique, etc. (J. Le Goff, *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz, 1978, p. 210). Ces approches mixtes empruntent thèmes, méthode, terminologie, aux disciplines ainsi réunies. C'est ainsi que la sociolinguistique par exemple a constitué

un bon terrain d'interdisciplinarité depuis les années 60 (G. Mounin). Il ne pourra jamais s'agir que d'une interdisciplinarité relative, résultat de la réunion de deux ou trois disciplines. Une confrontation plus globale est de réalisation beaucoup plus difficile, c'est cependant celle qui serait sans doute la plus utile.

En prenant un certain recul, on se rend compte en effet qu'un critère fondamental sépare en deux catégories les disciplines du langage. Ce critère est l'opposition théorie-pratique. Certaines disciplines ont une vocation essentiellement théorique : le langage est traité en soi, comme objet d'étude. Ailleurs sont les praticiens, les cliniciens, ceux dont la profession est d'écouter, analyser, susciter, améliorer le langage des enfants qui en ont besoin. Il existe un fossé entre les théoriciens et les cliniciens, qui auraient besoin précisément de s'appuyer sur des théories utilisables. Cette opposition entre ceux qui pensent et ceux qui pratiquent ne signifie pas que les praticiens ne pensent pas. Mais la recherche est ainsi faite qu'il n'y a pas souvent de rapport entre l'objet de la pensée des théoriciens et les questions que se posent les praticiens. Par ailleurs, faute d'écouter ce que pourraient leur apprendre les praticiens, les chercheurs continuent à rester dans leurs théories sans tirer profit de la masse considérable d'informations que pourraient apporter ceux qui pratiquent. La rédaction de ces lignes coïncide avec la parution du débat entre N. Chomsky et J. Piaget, qui s'est déroulé au Centre Royaumont pour une Science de l'Homme, en 1975 (*Théories du langage. Théories de l'apprentissage*, Paris, Le Seuil, 1979) : fascinante jonglerie de confrontations théoriques autour du dialogue central entre Piaget et Chomsky. Ce débat met en présence les auteurs de « deux systèmes conceptuels, voire deux philosophies », qui ne cessent d'inspirer et stimuler la recherche dans de nombreux secteurs, et quelques-uns des plus représentatifs des « chercheurs de pointe » dans des disciplines pour certaines très hautement spécialisées : neurobiologie moléculaire, psychologie animale (le langage des chimpanzés),

anthropologie des connaissances, philosophie des processus mentaux, etc. Une grande fête pour l'esprit, bien que certaines discussions ne soient pas sans évoquer celles des Byzantins sur le sexe des anges. A cette belle fresque des « positions théoriques et des options méthodologiques » manque cependant une participation : la voix de ceux qui ont les pieds dans la réalité (ce qui n'empêche pas de s'intéresser aux débats d'idées), c'est-à-dire ceux qui travaillent dans la réalité du langage en prise directe et non par l'intermédiaire de théories et d'expériences plus ou moins artificielles. La présence de neurophysiologistes ou de cliniciens aurait pu faire entendre certains points de vue que semblent totalement ignorer les savants. Un simple exemple, c'est Jacques Monod (présent alors en tant que directeur du Centre) qui laisse entrevoir ce qu'aurait pu apporter aux débats le témoignage de cliniciens, dans une intervention qui vaut d'être rapportée tant elle est limpide et pertinente. A la fin d'un exposé sur *Langage et connaissance dans le cadre constructiviste*, Jacques Monod introduit du même coup doute et lumière : « Je pense à une expérience théoriquement très simple : si le développement du langage chez l'enfant est étroitement associé à l'expérience sensori-motrice, on peut supposer qu'un enfant né quadriplégique, par exemple, aurait les plus grandes difficultés à développer son langage. Est-ce qu'à l'école de Genève on s'est intéressé à des cas semblables ? Je crois que l'école de Genève a toujours travaillé avec des enfants normaux, et il me semble qu'il y aurait beaucoup à apprendre d'enfants présentant des atteintes aussi graves que celles-là » (*ibid.*, p. 211). Aucun savant ne sembla intéressé par l'exemple de l'enfant quadriplégique, qui dans sa simplicité remettait en question les bases mêmes du constructivisme...

Vingt ans de pratique de psychopathologie infantile, orientée vers la pathologie du langage de l'enfant, m'ont persuadée qu'on ne peut envisager aucun progrès de nos connaissances si l'on continue à séparer théorie et pratique. Il s'agit somme toute d'une banalité, d'une idée que beau-

coup partagent, mais il est difficile d'amorcer un décloisonnement des deux types d'activité en dehors d'initiatives individuelles dont la portée est limitée.

Ce livre voudrait servir de pont entre ceux qui pensent et ceux qui pratiquent, ceux qui font des théories et les utilisateurs potentiels de ces théories. Il souhaiterait délimiter un terrain d'échanges possible, ouvrir un forum, le lieu d'un débat imaginaire ou de l'impossible dialogue entre les théories et les pratiques. Pour que le forum ne soit pas Tour de Babel, un effort sera fait pour dire en termes simples les jargons spécifiques, dans la mesure du possible, pensant à l'étudiant intéressé par le langage, qui doit devenir en temps record « polylecteur » de jargons multiples.

C'est dans cet esprit qu'a été délimité le sujet et construit l'enchaînement des chapitres. Entre l'acquisition du langage et les troubles du langage (différentes façons de ne pas acquérir le langage normalement), *le langage de l'enfant* mérite à peine une place autonome. Dès que l'enfant parle, il s'agit de langage tout court. Cependant, l'étude du langage achevé ne rend pas tellement service pour comprendre ce qui se passe chez l'enfant. La présentation adoptée ici propose un va-et-vient entre données théoriques et pratiques qui interfèrent et se complètent.

Le *chapitre I*er présente certains points de vue sur le langage, une sélection des théories ou modes d'approche qui contribuent à éclairer le fonctionnement du langage de l'enfant ou à en expliquer certains aspects. C'est donner au départ, au lecteur, quelques hypothèses, des angles de vue possibles, le mettre sur la voie. Il n'aborde pas le langage les mains vides. Ces éclairages théoriques sont loin d'expliquer tout le langage. Ils contribuent à faire saisir différents aspects de cette réalité mouvante qu'est le langage en train de s'organiser, avec les différents fonctionnements qui sous-tendent son acquisition, objet du *chapitre II*.

Au *chapitre III*, un retour au plan théorique propose de suivre le « circuit de fonctionnement » des phénomènes langagiers tels qu'ils s'inscrivent sur le plan neurophysiologique,

dont une étape, le traitement de l'information, est un aspect parmi d'autres des fonctions nerveuses supérieures.

Les trois derniers chapitres tentent de présenter les relations qui existent entre les mécanismes exposés jusque-là et les variantes, écarts ou anomalies dans la mise en place et les usages du langage. De même que, dans la réalité, le découpage ne peut être conforme à des modèles tout à fait caractéristiques. A partir d'un exemple choisi pour sa relative banalité, le *chapitre IV* réunit des explications possibles : comment les comportements langagiers et autres de l'entourage, des éléments d'ordre socioculturel et certains de nature organique ou génétique sont souvent inextricablement liés chez un même enfant. Les questions que soulèvent les troubles du langage de l'enfant sont succinctement abordées au *chapitre V*, alors que le *dernier chapitre* sensibilise les différents adultes concernés par le langage de l'enfant au rôle qu'ils peuvent jouer, tant au niveau de la détection, de la prévention, que dans les différents types d'aide que l'on peut proposer : thérapies ou pédagogie du langage.

CHAPITRE PREMIER

Points de vue sur le langage

Il existe plusieurs façons de « voir » le langage. Chacun de nous, par sa formation, ses intérêts, ses habitudes de pensée, possède une vue personnelle sur le langage qui est plus ou moins cohérente. Ce point de vue résulte d'acquisitions théoriques ou d'expérience pratique. Parfois des deux.

Les différentes spécialités du langage nous proposent des points de vue, ou modèles d'approche, extrêmement divers, parfois contradictoires. Mais on peut considérer qu'existe actuellement un certain fond commun : des vues générales admises par tous. Elles sont, pour certaines, de l'ordre des constatations les plus banales, celles que pourrait faire un observateur ignorant tout des sciences du langage.

L'observation qui s'impose avec le plus d'évidence introduit d'emblée un paradoxe. D'une part, la plupart des enfants parlent avec une extraordinaire facilité, en un temps très réduit, sans que l'entourage y prête la moindre attention. Les parents ne prennent aucune mesure particulière pour apprendre à parler à leur enfant, ce qui est très bien ainsi puisque la plupart des enfants s'en sortent fort bien tout seuls. Les enfants humains possèdent une aptitude particulière à parler : ils parlent plus ou moins bien, plus ou moins tôt. Lorsqu'ils sont très précoces, on évoque un don particulier pour le langage, comme on évoquera plus tard des dons pour le dessin, la musique, le bricolage. En gros, à quelques réserves près, tout le monde est capable de parler, alors que tout le monde n'est pas capable de danser en rythme,

de chanter juste... Les enfants qui parlent « comme des livres » sont simplement ceux dont l'environnement a favorisé une acquisition académique du langage.

A cette facilité et cette universalité des aptitudes au langage s'oppose la multiplicité des facteurs qui peuvent être incriminés lorsque l'acquisition ne suit pas le déroulement naturel. Cette diversité coïncide avec l'extrême complexité des éléments dont il faut tenir compte dès que l'on tente d'isoler des mécanismes ou de s'interroger sur le pourquoi et le comment des débuts du langage.

D'une certaine façon tout est très simple. Dans certains cas tout est inextricable. Ce contraste existe autant au niveau des recherches théoriques (on explique des mécanismes partiels, mais non la globalité des processus) qu'en pratique clinique où certains troubles semblent relever d'explications simples (du moins leur trouvons-nous des explications qui semblent cohérentes) alors que nous nous heurtons parfois à des problèmes complexes auxquels personne ne comprend rien.

Proposer une approche multidisciplinaire du langage expose à des difficultés multiples, en particulier d'ordre terminologique et méthodologique. Chaque spécialiste a été formé aux habitudes de pensée de sa discipline. Il est entraîné à certains raisonnements, à une certaine écoute. Il a une certaine façon de percevoir et de traiter la réalité suivant des schémas et des règles propres. Nous en faisons aisément l'expérience lorsque plusieurs spécialistes se trouvent réunis autour d'un enfant qui a des troubles du langage. Tous estiment que l'enfant a des difficultés, mais ils ne prêtent pas attention aux mêmes phénomènes. Chacun entend, enregistre, analyse les troubles qu'il est entraîné à isoler et éventuellement traiter. Le psychologue, le phonéticien, le linguiste, le psychiatre, les parents... n'entendent pas les mêmes phénomènes. Chacun fait son propre inventaire.

Historiquement aussi l'écoute du langage de l'enfant a évolué. Le langage a été, il est encore, l'objet de descriptions

(essentiellement linguistiques) ou de mesures (soit méthode de comptage, soit usage d'épreuves étalonnées qui constituent pour certains des « tests » de langage). A l'étude assez artificielle de corpus a succédé un souci d'apprécier les multiples aspects du langage réellement compris et produit dans la réalité des situations de la vie quotidienne. Au-delà des phénomènes directement perceptibles, actualisés par la parole, se posent des questions sur le fonctionnement ou l'analyse des processus qui sous-tendent les faits de surface. La plupart des recherches ou théories du langage tentent de répondre à des questions fondamentales de fonctionnement. Dans chaque discipline, hypothèses ou théories se multiplient, se succèdent. Il est certainement très confortable de travailler en adoptant *a priori* l'optique de telle école ou de tel chercheur : on peut s'en tenir à des hypothèses délimitées, adopter une méthodologie précise. Une approche de ce type n'apporte cependant qu'un éclairage partiel. Elle traduit une façon de voir le langage ; elle apporte sa contribution à l'ensemble. On peut étudier et expliquer le langage sous cet angle, mais sous d'autres angles aussi. L'erreur à ne pas commettre est d'estimer que l'on détient le meilleur angle ou le seul angle possible.

On n'est pas près de réaliser une synthèse cohérente des théories et des modèles. Pour les utilisateurs, il est difficile de faire un choix, qui est toujours subjectif. Celui qui est proposé dans les pages suivantes l'est également. Il n'est pas un inventaire des différentes théories du langage (le lecteur peut les trouver dans d'autres ouvrages[1]). Il n'est pas non plus une analyse critique : il est illusoire de chercher qui a plus ou moins tort ou raison, quelle théorie détient sa part de « vérité » ou de contradictions. Lorsqu'on s'interroge pendant des années sur les corrélations qui peuvent exister entre les théories et la pratique, on reconnaît qu'il y a « à prendre et à laisser » dans la plupart des théories : certaines apportent

1. J.-P. BRONCKART, *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Mardaga, 1977.