



**HAL**  
open science

## Vers un nouvel abord des déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. Vers un nouvel abord des déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant. Bulletin de psychologie, 1980, XXXIII (347), pp.923-934. halshs-00942416

**HAL Id: halshs-00942416**

**<https://shs.hal.science/halshs-00942416>**

Submitted on 5 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# VERS UN NOUVEL ABORD DES DÉFICIENCES DE L'ÉLABORATION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

**Jean-Claude Quentel**

Université de Haute-Bretagne, Rennes II

À l'heure où les recherches sur l'acquisition du langage connaissent un nouvel essor avec l'intérêt que viennent y porter les linguistes et les psycholinguistes de différentes orientations à la suite notamment des travaux de Chomsky, les études sur les déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant demeurent exclusivement ou presque l'apanage des praticiens qui y sont confrontés et ne profitent guère des développements de la recherche en ce domaine.

Il peut même être constaté, si l'on se fie aux travaux publiés tant sur l'acquisition du langage que sur les troubles de son élaboration, que les problématiques ici sous-tendues ressortissent la plupart du temps à des ordres en apparence totalement différents. Ou encore les recherches peuvent elles apparaître — du moins en ce qui concerne le développement du système linguistique en lui-même — comme reflets d'une visée essentiellement théorique d'un côté, foncièrement pratique de l'autre : les linguistes par exemple, en appliquant leurs théories du langage aux processus d'acquisition chez l'enfant, tendent, en effet, à privilégier un abord théorique sur toute procédure réelle d'observation dans le domaine de l'apprentissage, alors que les praticiens, en élaborant leurs repères et classifications des déficiences, répondent pour l'essentiel à leurs besoins propres et immédiats et n'accèdent pas pour autant à une réelle compréhension des phénomènes.

Il paraît pourtant légitime de poser que toute étude sur l'acquisition du langage a à prendre en considération les phénomènes pathologiques, dont il convient de rendre compte et qui peuvent dès lors interroger la théorie de l'apprentissage, et, réciproquement, qu'on ne peut concevoir de pratique rééducative sans réflexion d'ensemble sur les questions d'acquisition. Et telle est l'hypothèse en fait sur laquelle s'élabore cette recherche : la problématique est une et ne doit pas être masquée par des pratiques sociales différentes. La nécessité d'une

déconstruction de l'objet d'étude n'en est pas pour autant niée et les déficiences de l'élaboration du langage ne sont ici appréhendées que sur le plan de la grammaire et de la langue chez l'enfant parlant français, si plusieurs niveaux d'analyse doivent sans ambiguïté être affirmés.

## I

### *Les antécédents :*

Une revue historique de la question des déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant montre que ce sont les médecins, et plus particulièrement les neurologues, qui ont gardé là pendant très longtemps le monopole des études. Il apparaît également que le modèle explicatif auquel on a alors le plus recouru, de manière plus ou moins avouée, est précisément celui de l'aphasie : ce type de trouble était d'abord très étudié et pouvait constituer un modèle transposable aux déficiences de l'élaboration du langage ; on savait de plus que l'aphasie est la conséquence de lésions de certaines zones du cerveau et il était tentant de poser l'hypothèse de telles lésions organiques dans les déficiences linguistiques de l'enfant.

Ramener une pathologie du retard ou de la carence à une pathologie de la détérioration, un déficit qui se fait jour alors que le langage s'élabore chez l'enfant à un trouble qui apparaît alors que le langage est déjà installé chez l'adulte, constituait sans nul doute une erreur de méthode, à laquelle n'échappèrent cependant pas les chercheurs pendant plusieurs décennies. Et si les travaux se firent plus nuancés à partir des années 1940, il convient de rappeler que la question de l'aphasie demeure aujourd'hui encore sous-jacente aux investigations de beaucoup de chercheurs, bien que le terme d'« aphasie congénitale » par exemple ne soit pas chez nous retenu pour ne pas suggérer l'assimilation (on parle plus volontiers d'« audimutité »).

En France, la thèse de Feyeux (1932) et les travaux de Pichon (cf. 1935) constituent en réalité deux abords originaux du sujet qui ont, chacun à leur manière — et au-delà des discussions sur l'aphasie chez l'enfant —, formé une brèche dans cette conception anatomo-clinique des « retards » du langage.

J.-A. Feyeux apporte, en effet, la première étude clinique d'ensemble du problème, mettant de côté la question de l'étiologie des déficiences, pour ne tenter qu'une description purement clinique. Son abord des phénomènes et la classification qu'elle propose s'avèrent étonnamment proches sur bien des plans des conceptions présentement avancées par les orthophonistes.

E. Pichon propose quant à lui une classification qui allait faire fortune, reposant sur la distinction des trois fonctions dites « linguistiques » et déterminant des troubles se situant à des étages psychologiques très différents. Cette distinction qu'il introduit entre les fonctions de réalisation, ordonnatrice et appétitive, quoique souvent jugée insatisfaisante, est, on le sait, aujourd'hui encore reprise par bon nombre d'auteurs.

Ajoutons ici à ces données historiques l'influence relativement réduite de la linguistique (notamment de la théorie de G. Guillaume) et nous aurons situé pour l'essentiel les fondements de l'abord qui est aujourd'hui fait des déficiences de l'élaboration du langage par les praticiens, et particulièrement par les orthophonistes.

### *L'abord actuel des déficiences :*

L'étude que ces spécialistes font des déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant et la classification qu'ils en proposent tentent en vérité d'allier une approche qu'on pourrait

dire « qualitative » du problème, dont le support serait plus ou moins linguistique, à une approche qui serait « quantitative », « clinique » pourrait-on avancer encore (en ce sens qu'elle vise à s'appuyer sur une symptomatologie) et dont les considérations étiologiques et psychologiques ne seraient pas absentes.

Une première distinction, en effet, est en général opérée à la suite des travaux de S. Borel-Maisonny entre les troubles qui se situent au niveau de l'articulation, ceux qui apparaissent au niveau de la parole et ceux qui se font jour au niveau du langage. C'est la classification retenue par exemple dans l'« Encyclopédie Médico-chirurgicale » (Diatkine, 1963) ; c'est également celle à laquelle nous sommes renvoyés dans le recueil sur « Le langage » publié sous la direction du linguiste A. Martinet (Borel-Maisonny, 1968).

Par trouble d'*articulation*, il est entendu ici, selon la définition classique de S. Borel-Maisonny, « une erreur motrice systématique et purement fonctionnelle dans l'exécution des mouvements aboutissant à la prononciation des phonèmes » (cf. 1969, p. 290).

Les troubles de la parole révèlent par contre, nous est-il dit, des erreurs d'un autre ordre, touchant à la structure du mot ou à l'organisation de la séquence des phonèmes et l'aspect perceptif apparaît ici comme fondamental dans l'explication du déficit.

Les troubles du *langage*, enfin, se situent au niveau de l'organisation même du discours, c'est-à-dire que c'est la structure de la phrase qui est alors atteinte.

Une deuxième délimitation est opérée parallèlement entre les troubles qui se font jour avant l'âge de cinq ans environ et qui sont alors dénommés « simples retards » et ceux qui se situent au-delà et pour lesquels on porte le diagnostic de « troubles graves de l'élaboration du langage ».

Dans le premier cas, le retard apparaît comme isolé et le pronostic est favorable. Caractéristique première : le langage est dit « bébé ». Il est à noter que le déficit est défini de façon purement empirique, par élimination des autres possibilités (lésion neurologique, niveau mental, audition)<sup>1</sup>.

Dans le second cas, la gravité des troubles apparaît très nettement et le pronostic est défavorable. La dénomination d'« aphasie congénitale », en vigueur principalement en Amérique, traduit clairement l'apparement aux classifications des aphasiologues, et en France il lui est préféré la dénomination d'« audimutité », si ne sont pas pour autant bien souvent écartées les hypothèses en faveur de lésions à différents niveaux.

#### *Précarité de cette classification :*

Un tel abord des déficiences de l'élaboration du langage est de toute évidence à reconsidérer. Il n'est d'ailleurs pas partagé par l'ensemble des praticiens, sans que l'on ne voie véritablement poindre cependant une autre manière d'appréhender les phénomènes.

Les désaccords portent d'abord sur les dénominations des troubles : au-delà de la terminologie employée par les praticiens se dessine en fait l'étiologie à laquelle on se réfère implicitement. Ainsi, pour ne considérer ici que le fameux « retard simple » (entité, on vient de le voir, définie négativement, par pure élimination des autres possibilités), on parlera à l'occasion d'« aphasie motrice congénitale », de « mutité physiologique prolongée » ou encore d'« idioglossie » et même de « dysphasie »... Une telle imprécision amène S. Borel-Maisonny (1965) à écrire dès lors dans un souci d'uniformisation que les expressions de « retard de parole », « troubles de l'installation du langage », « retard simple de l'élocution », « troubles de l'élaboration du langage » sont toutes admissibles et synonymes de « retard simple du langage » dans la mesure où elles comportent un

---

<sup>1</sup>. On se réfère toujours ici aux critères que Desriac (1953) a définis dans sa thèse.

pronostic favorable.

Au-delà d'une délimitation des troubles en entités cliniques différentes, les praticiens perçoivent de plus l'identité de structure des phénomènes observés. Ils en viennent dès lors à critiquer l'artificiel d'une telle classification et à bien mettre en évidence qu'il s'agit de degrés différents d'un même trouble : la nature des déficiences linguistiques est la même et il y a un problème d'ensemble des troubles de l'élaboration du langage (cf. Launay et Borel-Maisonny, 1965).

Par ailleurs, la distinction opérée entre les troubles de l'articulation, de la parole et du langage est loin d'être évidente. Il suffit pour s'en convaincre de se référer, au-delà de dénominations quelque peu inappropriées<sup>2</sup>, à ce que tentent de recouvrir ces rubriques de classement. L'accord est tacite sur des entités dont on délimite à grands traits les contours, mais à l'intérieur desquelles on ne sait exactement que distinguer. Aucune analyse véritable n'est offerte de ces troubles et, qui plus est, lorsqu'une liste de formes d'atteinte vient à être édictée, on constate alors que les critères auxquels il est fait appel sont multiples et de tous ordres et bien souvent extra-linguistiques (dans le cas du « retard de langage », il est donné comme exemples — entre autres — : discours parsemé de barbarismes et de mots déformés ; erreurs dans l'expression de la cause ; incapacité de motiver verbalement un choix ; expression hésitante de l'espace, etc.). On peut émettre quelques sérieuses réserves sur les fondements linguistiques d'une telle classification quand on sait que le trouble d'articulation tend à être ramené à une atteinte du phonème, un retard de parole à une atteinte au niveau du mot et un retard de langage à une atteinte au niveau de la phrase.

En résumé, les critères sur lesquels se fonde une telle classification des déficiences de l'élaboration du langage sont manifestement trop hétérogènes et, qui plus est, trop peu définis pour que celle-ci tienne un tant soit peu à l'analyse et satisfasse réellement le moins exigeant des praticiens<sup>3</sup>.

#### *Nécessité d'une déconstruction des phénomènes :*

Une appréhension correcte des déficiences de l'élaboration du langage doit admettre comme préalable impératif une déconstruction de son objet d'étude ; c'est-à-dire que scientifiquement celui-ci doit se résoudre dans les divers modes d'approche que les connaissances contemporaines nous permettent de définir. À vouloir traiter de tout à la fois et à tenter de prendre en considération tous les phénomènes dans le même temps de l'analyse, on risque fort d'obscurcir la recherche et de déboucher sur des pratiques rééducatives mal orientées.

Le langage est un phénomène complexe qui requiert certaines facultés naturelles qui peuvent, c'est d'évidence, être atteintes à différents niveaux, mais au-delà et dès lors qu'il commence à s'installer, il convient de distinguer dans l'analyse qu'on développe le plan qui lui est spécifique et où il se fait *grammaire*, des plans interférents et relevant d'autres types d'explications où il se fait, d'une part, *langue*, d'autre part, *discours*<sup>4</sup>. En tant que langue et en tant que discours, le langage ressortit à des structurations et à des dialectiques plus vastes, lesquelles requièrent une analyse de la personne et du désir ; il peut être là atteint

---

2. On ne saisit pas très bien, en effet, à quoi renvoient les termes de « parole » et de « langage ». Inspirés visiblement par la dichotomie saussurienne, ils ne s'y ajustent de toute façon aucunement si l'on considère ce qu'ils sont censés viser.

3. Il est à noter d'ailleurs que S. Borel-Maisonny prend la précaution de fréquemment souligner l'artificiel d'une telle classification.

4. À un autre plan de l'analyse, il se fait également écriture (dessin, graphisme...). Cette déconstruction du langage sur laquelle nous nous appuyons est celle que présente, à partir d'une clinique de la détérioration, le Professeur J. Gagnepain au travers de ses séminaires à l'U.E.R. du langage de l'Université de Haute-Bretagne.

secondairement : ainsi fait-il symptôme par exemple dans les psychoses infantiles ou dans les retards affectifs importants.

Les déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant peuvent en conséquence participer de niveaux divers d'explication et toute action rééducative a, pour ne pas se fourvoyer en des voies inadaptées, à comprendre en un premier temps la nature exacte du déficit et à saisir où précisément il s'origine. Cette recherche repose sur l'hypothèse d'une telle déconstruction de l'analyse et elle vise à appréhender ici des déficiences linguistiques de l'enfant en tant qu'elles vont pouvoir relever, d'une part, d'une grammaire, d'autre part, d'une langue.

Ce qui ne revient aucunement à affirmer, soulignons-le encore sans ambiguïté, que la seule analyse soit à ce niveau et à nier que les déficiences puissent relever d'autres types d'explications. Il est d'évidence qu'elles peuvent se faire jour par ailleurs au niveau du discours et au niveau de l'écriture : une analyse doit également être développée à ces plans. Le langage est avant tout grammaire, c'est-à-dire structure de signes, aussitôt réinvestie dans une rhétorique qui vise l'adéquation à une certaine conjoncture ; c'est en tant que tel qu'il nous retient ici. Il se fait également langue, c'est-à-dire en fait appropriation du langage par une personne en même temps que soumission à une communauté linguistique, et à ce titre il relève déjà d'une analyse autre que celle qui le saisit en tant que simple structure de signes ; il nous intéresse alors là en tant que normalement soumis à un processus socio-linguistique de transformation et lieu d'une dialectique constante entre un idiome et une communication où il se réinvestit.

## II

En tant qu'il est décrit — ici au travers de manifestations pathologiques —, le langage va relever, par delà la chaîne phonique, à la fois d'une grammaire et d'une langue. Ce qui instaure pourtant les données recueillies comme langage, c'est avant tout la grammaire qui leur est sous-jacente.

La grammaire est une structure de signes lesquels présentent, on le sait, deux faces : le signifiant et le signifié. S'éveiller à la grammaire, c'est pour l'enfant analyser le son pour en faire du signifiant et développer une structure phonologique en même temps qu'analyser le sens pour en faire du signifié et intégrer une structure sémiologique. Le critère du signifiant se situant dans le plan du sens et, vice-versa, le critère du signifié étant à chercher dans le plan du son, il y a réciprocity et l'acquisition des systèmes phonologique et sémiologique sera *normalement* simultanée.

À la suite des travaux de J. Gagnepain, on peut poser que toute grammaire se résout en fait en une double capacité, taxinomique et générative, permettant, sur deux axes interférents, une analyse à la fois qualitative et quantitative : la première détermine phonologiquement une *liste* et sémiologiquement un *lexique* où s'opposent respectivement les identités que sont les traits pertinents ou les sèmes ; la seconde, une *chaîne* et un *texte* où contrastent respectivement les unités que sont les phonèmes et les mots.

Par contre, en tant que langue, le langage se développe au cours d'un processus d'apprentissage. C'est-à-dire que l'enfant se construit idiomatiquement des langues successives qu'il confronte sans cesse dans l'interlocution avec celle ou celles de son entourage. Cette structuration active et idiomatique au travers de la communication avec les personnes de l'entourage et les pairs correspond dès lors à un processus socio-linguistique de traduction, de transformation, constant pour l'enfant. La structure de signes, caractéristique du langage en tant que grammaire, existe ici au-delà du parler de l'enfant

qui est constamment changeant. Autrement dit, l'évolution extrêmement rapide du langage de l'enfant qui apprend sa langue laisse normalement toujours transparente la structure grammaticale, quel que soit le moment où l'on observe ce langage.

Dans les cas de déficiences de l'élaboration du langage chez l'enfant, c'est donc à la fois une grammaire, en tant que structure de signes, et une langue qu'il est donné d'observer : le déficit peut concerner éventuellement l'un ou l'autre des processus de structuration ; il se répercutera concrètement toujours au niveau des identités oppositionnelles et des unités contrastives.

Notons cependant qu'il importe de bien connaître ce qui ne tient pas à l'ordre du langage en tant que structure avant de chercher à voir comment le système est intégré. Il convient, en effet, de ne pas confondre les troubles qui ne relèvent pas de la structure du langage avec ceux qui ne s'expliquent qu'au seul niveau de la structure. En d'autres termes, il faut distinguer des déficiences d'intégration de la structure (au plan phonologique et/ou sémiologique, d'une langue donnée) les troubles phonatoires et phonétiques qui touchent les conditions mêmes de production du son et il paraît nécessaire d'abord de s'attacher à délimiter ces troubles phoniques.

### 1. *Les troubles phoniques :*

L'atteinte intéresse ici le seul plan du son et aucunement sa formalisation. Elle touche ce que Pichon dénommait « fonction de réalisation ». Dans la production, la motricité ou la praxie sont en cause ; dans la réception, l'esthésie ou la gnosie peuvent être touchées. La différence est essentielle d'avec les déficiences d'intégration de la structure où une formalisation vient se plaquer sur un donné phonique qui, lui, n'est aucunement atteint (il peut l'être également dans la mesure où l'intrication des déficits est possible).

Concrètement les troubles sont aisément différenciables : quelle que soit la langue considérée, le trouble phonique sera le même et repérable au-delà de la structure de la langue, alors qu'il n'en sera pas ainsi dans le cas d'une atteinte au niveau phonologique, laquelle variera selon la langue considérée. Dans la pratique, le critère est net : le trouble phonatoire ou phonétique, celui donc qui apparaît au niveau du son, est constant et universel ; le déficit phonologique ne l'est pas : tel phonème altéré en telle position ne le sera par exemple pas en telle autre. Autrement dit, la capacité articuloire n'est pas en cause dans le second cas

Dès lors que nous considérons le plan du son, il nous faut distinguer l'émission de la réception.

Au plan de l'émission, une distinction s'impose encore selon que la motricité ou la praxie sont en cause. Cette différenciation, essentielle n'apparaît pas toujours clairement dans les écrits des praticiens. La confusion autorise l'amalgame des troubles d'articulation réels et des troubles de l'élocution imputables à une praxie.

Les troubles d'articulation (ou troubles phonatoires purs) relèvent d'une atteinte organique ou d'une lésion neurologique :

- les affections d'origine neurologique s'établissent à des niveaux divers : lésions bulbaires, processus médullo-bulbaires, lésions pédonculaires, syndromes protubérantiels, atteinte des centres pyramidaux et extra-pyramidaux, etc. C'est à l'ensemble de ces affections que s'applique en droit la dénomination de *dysarthrie* ;

- les lésions organiques découlent d'une altération de l'appareil moteur, d'une atteinte des organes de phonation : elles se traduisent par des divisions palatines (avec ou sans bec de lièvre), par des malformations de la langue (langue bifide, frein trop court, grenouillette), par des malformations du pharynx (symphyse vélo-pharyngée), des anomalies du larynx.

Les divers troubles qui naissent de ces lésions organiques peuvent être groupés sous l'acception de *dyslalies*.

Les troubles de l'élocution (ou troubles phonétiques) n'intéressent par contre que la praxie. Ils déterminent néanmoins des phénomènes également purement phoniques. Il y a erreur de la part du sujet en quelque sorte, erreur dans l'exécution du mouvement, mais erreur fonctionnelle et donc constante. Ces troubles résultent en définitive d'un manque de coordination dans les mouvements élémentaires nécessaires à une production phonétique donnée. Il s'agit de troubles de prononciation, d'articulations vicieuses, alors que l'appareil moteur autorise une articulation correcte<sup>5</sup>. Les différents sigmatismes (zozotement, zézaiement, etc.) ressortissent à cette catégorie de troubles, de même que certains cas d'assourdissement, certaines anomalies de la nasalisation, etc.

Au niveau réceptif, il importe de distinguer l'esthésie de la gnosie. Des troubles peuvent apparaître aux deux niveaux : surdité et hypoacousie constituent à des degrés divers des altérations de l'appareil sensoriel. Les difficultés sur le plan gnosique s'avèrent souvent difficiles à distinguer des altérations de l'audition et surtout des problèmes proprement phonologiques. On touche ici au délicat problème de l'agnosie auditive.

Ces troubles ne relèvent donc pas de la structure formelle du langage. Ils concernent la phonation et viennent affecter la performance effective du sujet, non sa capacité de structurer le langage et d'intégrer sa langue. Restent à saisir cependant les relations qui peuvent apparaître entre un trouble au niveau phonatoire ou phonétique et l'intégration de la structure du langage.

L'indépendance des deux niveaux est nette chez l'adulte : un trouble phonétique n'empêche pas de grammaticaliser et de parler français. La performance du sujet est atteinte sans nul doute dans la réalisation de certains phonèmes, mais ceci ne nous empêche pas de le comprendre : il va parvenir plus ou moins à pallier une insuffisance précise par une donnée phonétique qui va instaurer sa production comme phonologiquement différenciable malgré tout. Différente de la nôtre, la production du sujet qui présente un trouble phonétique ne laisse pas moins poindre la structure sous-jacente ; ce qui tend bien à prouver l'indépendance de l'analyse phonologique par rapport à la performance phonétique. Si les données sont déjà plus difficilement interprétables dans le cas d'une forte atteinte des organes de la phonation, les conclusions semblent bien pouvoir être les mêmes : le sujet n'en développe pas moins un système phonologique et il s'exprime dans sa langue maternelle.

Chez l'enfant qui développe un langage, les phénomènes sont cependant plus complexes. Tout en affirmant que l'accès au signe et l'intégration de la langue relèvent d'un autre ordre d'explication que les possibilités phoniques et qu'une liaison étroite est par là exclue, on peut poser que les études restent à faire de la conséquence exacte de troubles phonatoires et phonétiques sur le développement du langage chez l'enfant. Sans nul doute vont-ils pouvoir notamment jouer un rôle dans le processus sociolinguistique de constante transformation qui caractérise l'apprentissage de la langue par l'enfant au travers de ses relations avec l'entourage<sup>6</sup>.

## *2. Les déficiences d'intégration de la structure au niveau phonologique :*

Caractéristique des déficits à ce niveau : l'enfant reste articulatoirement et praxiquement

---

<sup>5</sup>. On a pu parler également ici de « blesités ».

<sup>6</sup>. La répercussion de tels troubles sur le langage en tant qu'écriture est évidente et clairement mise à jour : elle se traduit par des erreurs au niveau de l'orthographe communément dite « phonétique ».

normal. Leurs modalités n'ont donc rien de comparable avec les troubles décrits précédemment. Ce qui est en cause cette fois est le modèle et non la performance. Les déficiences apparaissent comme inconstantes parce qu'idiomatiques ; autrement dit, elles s'intègrent dans une structure phonologique qui est celle de la langue en question. Elles s'en déduisent et n'ont aucun rapport avec des carences proprement phoniques. Le phonème — défini comme une limite, comme un cadre de variations — est atteint dans son statut différentiel ; ce n'est pas la réalité phonétique qui importe (puisque l'on peut avoir une diversité phonétique sous une identité phonologique).

Le son n'apparaît pas directement en cause dans ce type de trouble ; va être seul touché le découpage du son, pour autant que le système phonologique d'une langue est une sorte de grille projetée sur le continuum sonore et que ce processus de formalisation du son est propre à chaque langue. Dès lors sont ici en jeu l'analyse en traits pertinents dans l'axe de la liste et l'analyse en phonèmes dans l'axe de la chaîne. Selon que la capacité taxinomique ou que la capacité générative sera concernée, les déficits vont pouvoir se répartir sur ces deux axes.

#### *A - Déficit au niveau de la liste :*

La capacité taxinomique de l'enfant, soit une certaine activité de classement, paraît ici en cause. Le déficit révèle un défaut d'analyse qualitative et ceci se traduit par le fait que l'identification des traits pertinents pose problème à l'enfant.

Certaines différenciations échappent à l'enfant et en telle position un phonème sera fourni à la place d'un autre parce qu'un trait pertinent permettant de les différencier n'est pas saisi : par exemple /p/ apparaîtra pour /b/, /t/ pour /d/ ou /k/ pour /g/, la différence sourde-sonore n'étant pas saisie comme pertinente, mais l'erreur occultant dans une certaine mesure cependant, pour une oreille adulte, la portée du message<sup>7</sup>. L'enfant n'arrive pas à introduire des substitutions de traits pertinents ou n'a pas, au moment où il parle, les repères suffisants pour comprendre que la différenciation non donnée est essentielle à la saisie du message par autrui ; ou encore ne parvient-il pas tout simplement à appréhender les rapports d'identité partielle réalisables entre les phonèmes.

Le déficit pourra se traduire par l'absence totale de l'un des paramètres nécessaires à la saisie du phonème dans la langue de l'adulte (à savoir en français : l'aperture, la localisation et l'activité du larynx permettant d'opérer la distinction des sourdes et des sonores). L'enfant ne parvient pas à percevoir la pertinence de certaines différences et, ne réussissant pas à découper suffisamment le son, néglige donc ces différences dans sa production. Dans le cas d'une non-distinction des sourdes et des sonores, on obtiendra des productions telles\* : /kas̄/ donné pour « garçon », /tomi/ pour « dormir », /pa/ pour « balle »...

Ces différents paramètres servant à délimiter les phonèmes de la langue étant saisis, il peut plus fréquemment demeurer des difficultés à distinguer la totalité des traits pertinents qu'y délimite cette langue et à les faire jouer ensemble au niveau de certains phonèmes. Les déficits seront parfois plus apparents ici à quelques endroits ; il en découlera l'altération de ces phonèmes de la langue par ailleurs les plus tardivement acquis par l'enfant normal, en raison précisément de la place qu'ils tiennent dans la structure phonologique de cette

---

<sup>7</sup>. Sans qu'il y ait pour autant à invoquer des difficultés d'ordre phonétique. Il s'agit ici d'un défaut de formalisation du son.

\* *Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible d'utiliser la transcription usuelle, et certaines différenciations ont dès lors été négligées. Les phonèmes marquant la nasalisation et la palatalisation sont en caractères gras.* NB. Dans le texte original. Corrigé ici.

langue.

Parmi nos voyelles, les nasales, tardives chez l'enfant qui apprend à parler, pourront ainsi être altérées et apparaître tout simplement sans la nasalisation, comme dans :

/ako/ pour « encore », /mama/ pour « maman », /patalo/ pour « pantalon »...

Plus fréquemment relèvera-t-on des erreurs de choix dans la production de ces voyelles nasales : /õ/ pouvant apparaître à la place de /ã/ et vice-versa. /ẽ/ étant plus facilement remplacée par l'une des deux premières, bien que ces phénomènes puissent quasiment passer inaperçus dans la communication avec autrui.

Parmi les consonnes, les difficultés porteront plus particulièrement sur ce qu'on appelle les chuintantes (ch, j) et sur les liquides (r, l). Nos chuintantes (ou fricatives gutturales) laissent très facilement place dans les déficits d'acquisition de la structure phonologique à nos sifflantes s-z (ou fricatives apico-dentales). On en tient des exemples dans : « cheval » devenant /sova/, « chien » donnant /siẽ /, « chat » /sa/, « chapeau » /sapo/, « jeudi » /zœdi/, « jouer » /zue/ ...

Nos liquides apparaissent également très facilement altérées et c'est donc, avec le remplacement de nos chuintantes par les sifflantes, le trait le plus net d'un déficit d'intégration du système phonologique. Deux possibilités ici, qui sembleraient ressortir à deux niveaux du déficit :

- en un premier cas, nos deux liquides sont absentes ; du moins sont-elles confondues dans un autre phonème du système de l'enfant. C'est par exemple le yod qui peut se faire jour ici : pour « la fleur », on obtient alors /la fjøe/, « elle pleure » devient /ẽ pjœ/...

- seconde possibilité, ce qui est notre phonème /l/ existe alors que le /r/ n'apparaît pas ou presque pas. La latérale remplace dès lors le plus fréquemment la vibrante et ce, surtout dans les groupes consonantiques : /gr/ devient /gl/, /tr/ devient /tl/, /kr/ devient /kl/, etc. Nous en tenons quelques exemples dans : /tlẽ/ donné pour « train », /klokodil/ pour « crocodile », /klẽs/ pour « crèche », /plãd/ pour « prendre »...

Mais, par ailleurs, certaines productions font apparaître très nettement des problèmes de choix à des niveaux très divers, sans qu'il soit possible de rapprocher ces phénomènes d'un quelconque ordre d'acquisition et sans que l'on puisse en référer à la combinatoire des phonèmes pour en saisir une explication. L'enfant fait tout simplement preuve ici d'une difficulté particulière à saisir les corrélations, à appréhender les rapports qui sont réalisables entre les phonèmes et qui font que des identités partielles existent et nous facilitent ordinairement la tâche.

#### B - Déficit au niveau de la chaîne :

Il y a cette fois défaut de l'analyse du phonème comme unité, donc problème dans l'analyse quantitative au niveau de la combinaison des phonèmes. Non seulement, en effet, l'enfant a à délimiter les divers traits pertinents qui ont cours dans sa langue, mais il a encore à effectuer une analyse au niveau de la chaîne des phonèmes en délimitant cette fois les unités et en saisissant, d'autre part, les rapports de complémentarité des phonèmes.

Dans le cas de déficience au niveau de la chaîne, l'enfant montre une difficulté élective à segmenter en unités et certains traits pertinents sont par lui neutralisés ou également sa production révèle-t-elle des persévérations, faute d'une délimitation nette du phonème. Ou encore, tout simplement, les rapports d'unité partielle entre les phonèmes, conclusion de la solidarité des deux axes de la liste et de la chaîne (puisque traits pertinents et phonèmes doivent être là préalablement définis), ne sont pas correctement appréhendés et c'est alors la maîtrise des règles de concaténation qui pose problème à l'enfant<sup>8</sup>. Il sera ainsi possible

---

<sup>8</sup>. La solidarité des deux axes permet de fonder en phonologie, par la projection de celui de la chaîne sur celui de la liste, des *corrélations* entre phonèmes définissant des identités partielles (entre p et b en français,

d'analyser les diverses difficultés et de les regrouper sous les registres suivants :

- Assimilation :

L'assimilation se traduit par le fait qu'un phonème confère à un autre phonème voisin, antérieur ou postérieur à sa propre occurrence, un ou plusieurs de ses traits pertinents jusqu'à le faire devenir identique à lui-même éventuellement. Le phénomène pourra toucher tout phonème au niveau de la chaîne, qu'il lui soit attribué donc un ou deux traits pertinents du phonème inducteur ou qu'il soit totalement assimilé à celui-ci. Selon la nature de ce phonème inducteur, des traits de localisation, d'aperture ou de voisement, aux différents niveaux, pourront être conférés au phonème altéré. Et l'assimilation peut être progressive ou régressive, c'est-à-dire que le phonème manqué peut être situé après le phonème inducteur ou avant lui. De plus, le phénomène peut s'opérer à distance ou pas. Donnons pour exemples de faits d'assimilation :

traits de nasalité /men<sup>̃</sup>/ pour « maison », /mena/ pour « Bernard ».

traits de sonorité : /buʃ/ donné pour « bouche », /bag<sup>̃</sup>/ pour « paquet », /gyb/ pour « cube »...

assimilation totale : /pap<sup>̃</sup>/ pour « lapin », /pupe/ pour « couper », /ʃ<sup>̃</sup>ʃ<sup>̃</sup>ɛt/ pour « fourchette », /pr<sup>̃</sup>pr<sup>̃</sup>ɑd/ pour « comprendre », /bab<sup>̃</sup>/ pour « bateau »..<sup>9</sup>.

- Interverision :

Les difficultés se traduiront ici par le fait que, par rapport à notre production d'adulte, une permutation s'opère, soit au niveau d'un seul phonème, soit au niveau d'un groupe de phonèmes :

« spectacle » deviendra alors chez l'enfant /pestak/, « brouette » /burɛt/, « boîte » /bosk/, « disque » /maks/, « disque » /diks/...

- Omission :

Ici encore, le phénomène peut s'observer au niveau d'un phonème isolé ou au niveau d'un groupe de phonèmes : le mot se trouve altéré en n'importe quelle position, initiale, centrale ou finale.

À l'initiale : « hôpital » devient /pital/, « déchirer » /ʃire/, « voiture » /tyr/ ...

En position interne : « garage » s'énonce /gaaʒ/, « partir » /pati/, « promener » /pone/ ...

Dans les finales : /ro/ est donné pour « robe », /or<sup>̃</sup>/ pour « orange », /p<sup>̃</sup>/ pour « pelle », /ta/ pour « table » et pour « tasse »...

Certains mots peuvent être considérablement abrégés par le fait d'omissions, parfois multiples :

« parapluie » devient /papi/ ou /pali/ ou encore /papwi/, « crocodile » donne /kodil/, « locomotive » /otif/...

Comme exemple de déficience d'intégration de la structure phonologique, citons ici

---

par exemple, puisque ces phonèmes sont tous deux occlusifs, bi-labiaux et oraux et ne diffèrent que par la présence ou l'absence de voisement) et, par la projection de l'axe de la liste sur celui de la chaîne, des règles de concaténation entre phonèmes ou rapports d'unités partielles (c'est-à-dire que, dès que posé, un phonème peut par certains de ses traits nous permettre d'anticiper sur le phonème suivant).

<sup>9</sup>. De semblables phénomènes identifiables au niveau de la chaîne des phonèmes ont, depuis fort longtemps, été signalés par les observateurs du langage enfantin, notamment à l'époque de la « linguistique historique ». En effet, Grammont (1902) postulait déjà que trois lois phonétiques universelles expliquaient ces faits : les lois de l'assimilation, de la dissimilation et de la métathèse (ou interversion). Jespersen reconsidère, vingt ans plus tard, ces mêmes phénomènes, mais plus largement, sous les trois registres des simplifications, mutilations et réductions. Avant Grammont, cependant, le célèbre psychologue anglais J. Sully (1896, livre IV) insista sur les simplifications, omissions et substitutions, sur les transpositions de sons ou « métathèse » et sur les répétitions ou redoublements répondant à l'assimilation.

quelques données verbales de J.C... (7 ans 8 mois, A.M. = 4 ans 2 et Q.I. = 56 au Terman-Merrill). Le déficit apparaît ici fondamentalement au niveau de la chaîne ; il se traduit

\* au niveau du langage spontané alors que l'enfant dessine et dialogue en même temps avec l'adulte, par des productions telles :

/pisin/ /e pi krē/ (piscine... et puis train) /afε trē/ (a fait train)

- il est joli ton train !

/ē trē lō/ /vō patir aprε/ (un train long... ils vont partir après)

- et où vont-ils aller ?

/a kōpal/ (à la campagne)

- à la campagne ?

/ʉε se la kōpal/ (ouais, c'est la campagne).

\* en répétition, par les données suivantes :

« cave » -> /kaʒ/ et « ouvrir » -> /uvir/, « zèbre » -> /zεz/ mais « bras » est correct, « signal » -> /sisal/ et « ligne » -> /lin/

« rose » -> /ro/, « bague » -> /ba/, « poste » -> /pos/, « spirale » -> /spira/, « scolaire » -> /kolεr/, etc.

« boxe » -> /bosk/

« petit garçon » -> /pœti gasō/

« je suis un petit garçon » -> /swi sasasō/

\* en dénomination d'images encore, par :

« chaise » -> /ʃε/, de même que « chèvre », « échelle » -> /ʃεl/ (répète /leʃεl/)

« banane » -> /balan/, « montre » -> /la mōt/

« brouette » -> /burεt/

« casserole » -> /sœlol/, puis /kokol/ ; « téléphone » -> /lœ tefon/, « parapluie » -> /pœpwi/, etc.

### 3. Les déficiences d'intégration de la structure au niveau sémiologique :

Les déficiences se font jour cette fois au niveau du signifié, lequel naît normalement d'une analyse du sens par projection d'une sorte de grille propre à chaque langue sur la représentation (de même que la structure phonologique d'une langue peut se ramener à une sorte de filtre du donné phonique, filtre propre à la langue en question). C'est ce mode d'analyse du sens qui est ici atteint dans son aspect taxinomique ou dans son aspect génératif. Le mot est difficilement appréhendé dans l'organisation de ses sèmes<sup>10</sup> ou dans son agencement aux autres mots. La même dichotomie va se retrouver au niveau sémiologique entre un axe où joue une certaine activité de classement et un axe où opère une activité de construction et les déficits vont pouvoir s'ordonner sous les chefs de l'axe du lexique ou de l'axe du texte.

#### A - Déficit au niveau du lexique :

Le déficit se ramène ici à un défaut d'analyse d'ordre taxinomique ; l'activité de classement semble entravée et cela se traduit par une mauvaise diversification lexicale. Sont ici concernés le choix des sèmes d'une part, le processus de paradigmatization d'autre part, dans la mesure où le morphème ne vient pas pleinement jouer son rôle d'élément classificateur et où l'enfant ne peut utiliser de façon satisfaisante les rapports d'identité

---

<sup>10</sup> J. Gagnepain emploie ce terme dans un sens particulier : le sème correspond à la plus petite valeur dénotée. C'est l'élément sémiologique minimal au même titre que le trait pertinent est l'élément phonologique minimal. De même, le mot constitue l'unité sémiologique, au même titre que le phonème l'unité phonologique.

partielle réalisables entre les mots.

L'enfant peut montrer d'abord des difficultés importantes à opérer le choix des sèmes et se fait jour alors notamment une pauvreté du lexique. C'est là à peu près ce qu'on observe lorsque l'on dit que le vocabulaire est pauvre ; mais le vocabulaire est un stock mémorisable, non un ensemble dont les éléments se définissent les uns par rapport aux autres, ce qu'est précisément le lexique. En fait, la représentation est difficilement « découpée », en parts beaucoup plus grosses apparemment que ne l'exigerait le niveau de développement linguistique d'un enfant normal de même âge. L'enfant recourt à un mot de même champ sémantique, mais pour l'interlocuteur aucunement approprié, pour exprimer ce qu'il veut dire.

Ainsi, 0... (7 ans 5 mois) donne-t-il, par exemple, « chien », pour un chien, mais également pour une vache, un cheval, un lapin, une chèvre, etc. De la même façon, « poule » désigne la poule, le coq, le canard, etc.

L'enfant peut par ailleurs se montrer incapable d'actualiser le moindre morphème : article, pronoms personnels, etc., sont alors totalement absents de son langage. Il s'en tient au lexème et ne semble introduire aucune différenciation sémique autre que lexématique.

Lorsque la segmentation est apparente sur l'autre axe, c'est-à-dire lorsque les unités sémiologiques que sont les mots ont pu être délimitées par l'enfant, le déficit affecte plus aisément les paradigmes. La rubrique de classement qu'est le paradigme n'est à ce moment-là pas pleinement appréhendée dans la mesure où l'enfant a une difficulté particulière à saisir les identités partielles qui se font jour entre les mots. Autrement dit encore, le déficit affecte les possibilités de catégorisation de l'enfant pour autant, précisément, que le paradigme apparaît comme la variabilité interne d'une identité lexicale. C'est alors l'ensemble de la morphologie qui est concernée et seront ici touchés les flexions, autrement dit les déclinaisons et les conjugaisons, et, parallèlement, les types de mots justement définis par la linguistique structurale sur la base de flexions différentes.

### 1. Répercussion au niveau des flexions :

- Les verbes vont apparaître sans flexion véritable ou, plus exactement, avec une flexion particulière à l'enfant et réduite dans la mesure où celui-ci éprouve des difficultés à catégoriser les morphèmes de base, c'est-à-dire dans la mesure où il ne parvient pas à introduire des rapports de similarité.

On trouve ainsi souvent dans les productions des enfants présentant un déficit prononcé au niveau du lexique des verbes donnés à ce qui serait notre impératif (ou notre infinitif). Ce peut être encore notre présent de l'indicatif qui préside à la grosse majorité des productions offertes : sa relative absence de marques de flexions (par opposition aux autres temps de la conjugaison) explique son fort pourcentage d'apparition.

Seule la catégorie de l'actuel semble exister grammaticalement, et à l'intérieur de celle-ci se font jour surtout les formes simples. Nos formes composées et les catégories temporelles du passé ou du futur nécessitent en fait une analyse, c'est-à-dire une maîtrise des rubriques de classement, soit des variations internes de l'identité lexicale, dont n'est précisément pas capable l'enfant.

- La détermination de ce que la linguistique structurale désigne comme déclinaisons pour notre langue va également laisser place à des manques évidents en ce sens que les morphèmes de relation et les déterminants du nom vont pouvoir être complètement érudés ou ne participer d'aucune catégorisation réelle. Les répercussions au niveau des types de mots permettent justement de mieux cerner ceci.

## 2. Répercussion au niveau des types de mots<sup>11</sup> :

- Type du nom : le lexème s'accompagne dans le type du nom, chez l'adulte parlant français, d'un déterminant (l'article), de la marque du genre et du nombre, d'un morphème de dérivation (préfixe ou suffixe) et à l'occasion d'un morphème de relation (ou préposition). Le déficit d'analyse qualitative va se traduire ici, dans la mesure où ces éléments s'inscrivent dans une liste substitutive, par un défaut ou une extrême difficulté à les catégoriser, au point que l'absence de certains sera effective dans des productions où l'on pouvait s'attendre à les voir apparaître.

L'article, bien qu'indicateur important du genre, sera ainsi étranger à une catégorisation de l'ensemble des déterminants qui seule l'instaurerait pleinement comme article. C'est un trait marquant parmi les enfants présentant des déficiences du langage à ce niveau que l'omission ou une certaine rigidité dans l'emploi des articles.

Également facilement omise ou inappropriée, bien que peut-être moins nettement que l'article, sera la préposition : l'enfant semble peu éprouver le besoin d'indiquer la relation ; il ne parvient en fait pas à concevoir la préposition comme s'inscrivant dans un réel registre substitutif.

- Type du verbe : le lexème s'accompagne cette fois de désinences, signes du temps et de la personne verbale, d'un « pronom » et, à l'occasion, d'une conjonction. Ici encore, le déficit va pouvoir porter sur l'ensemble de ces éléments qui accompagnent le lexème, en raison du même défaut d'analyse qui entrave les possibilités de classement de l'enfant.

Le pronom personnel, qui se distingue de la personne verbale attestée par exemple dans la désinence du lexème, peut être omis. On sait, d'autre part, pour s'en servir par ailleurs comme point de départ d'une analyse psychologique relativement féconde, à quelles difficultés peut se heurter l'enfant dans l'appréhension des pronoms personnels. Au-delà des problèmes que pose à chaque emploi le fait de cerner leur désignation précise, les pronoms font partie d'une rubrique de classement que les déficiences de l'enfant au niveau lexical ne lui permettront pas réellement de maîtriser.

De même pour les conjonctions, lesquelles nécessitent en fait souvent l'intégration d'une structurelle temporelle assez évoluée, point sur lequel par ailleurs achoppe l'enfant. Elles seront ici fréquemment absentes ou figées dans leur emploi.

- Type de l'adverbe : d'une construction assez simple, dans la mesure où il n'est formé que du lexème (suivi éventuellement du suffixe de dérivation « -ment ») et où il n'admet donc pas, contrairement au type du nom et au type du verbe, de morphèmes de flexion, l'adverbe ne pose pas de problème particulier à l'enfant présentant un déficit au niveau du lexique. Son emploi sera, semble-t-il, fonction de critères autres que purement morphologiques.

### B - *Déficit au niveau du texte :*

Dans le déficit qui se fait jour au niveau du texte est alors en cause l'analyse quantitative. Ce n'est plus cette fois l'activité de classement, de catégorisation, qui se fait déficiente, mais bien l'activité de construction, c'est-à-dire la capacité générative de l'enfant au niveau sémiologique. Celui-ci a des difficultés à identifier le mot dans ses sèmes et à faire se succéder, se combiner, les unités sémiologiques que sont précisément les mots.

Il est possible que l'enfant ne parvienne pas à produire une analyse par segmentation, c'est-

---

<sup>11</sup>. Nous distinguerons en français avec J. Gagnepain trois grands types de mots : le type du nom, le type du verbe et le type de l'adverbe. L'adjectif, fait de rection, s'appréhende au niveau de la syntaxe et appartient morphologiquement au modèle du nom.

à-dire à repérer les sèmes qui forment un ensemble et qui sont dans un rapport tel qu'on ne peut les séparer. Il utilisera dès lors plus facilement pour s'exprimer un seul lexème, faute uniquement d'être capable d'y adjoindre les éléments appropriés, alors même qu'il peut les actualiser en certaines circonstances. De la même façon soude-t-il plusieurs lexèmes sans lien syntaxique aucun, incapable qu'il est de leur attribuer les morphèmes qui s'imposent, alors qu'il lui est possible par ailleurs d'opérer des choix.

Sèmes et mots étant correctement délimités l'enfant peut à un autre niveau du déficit se trouver dans l'incapacité de saisir les rapports d'unité partielle entre les mots, c'est-à-dire la dépendance mutuelle qui transparait dans la multiplicité des mots. Le déficit génératif retentit ici sur le syntagme et aboutit à une syntaxe incorrecte : l'enfant, faute de construction, ne peut rendre les mots dépendants les uns des autres, en se fondant précisément sur la permanence d'un choix au niveau lexical. Il ne parvient pas à percevoir le rapport de complémentarité fondé sur une unité partielle qui unit les mots de sa phrase et qui pourrait alors en instaurer la parfaite cohérence par la mise en œuvre des accords en genre et en nombre aux divers niveaux et des concordances ou, en général, par les divers procédés de dénotation syntaxique que la langue instaure. Les schèmes syntaxiques de la langue ne donnent pas lieu à une véritable ordination des mots et les phrases paraissent dans l'ensemble simples, faites de mots juxtaposés et non véritablement coordonnés ; elles semblent souvent construites de la même manière.

Un court extrait du langage de P... (14 ans 11 mois, A.M. = 6 ans 6 mois et Q.I. = 45 à la N.E.M.I.) va ici illustrer ce que peut être une déficience d'intégration de la structure sémiologique. Elle s'analyse ici au niveau du texte :

- Adulte : Tu étais à l'atelier menuiserie là ?
- P...: Oui.
- A: Explique-moi un peu ce que tu faisais.
- P.: Dessous plat.
- A.: Tu passais quelque chose dessus avec ton pinceau: qu'est-ce que tu passais ?
- P.: Vernis (puis tout bas). Anniversaire soir.
- A. (qui a mal compris): Tu en as renversé hier soir ?
- P.: Non, anniversaire.
- A.: De qui ?
- P.: Moi si anniversaire.
- A.: C'était ton anniversaire hier soir ?
- P.: Non, c'soir. A fait gâteau hier soir.
- A.: Ah bon ! À l'internat.
- P.: Foot télé soir.
- A.: Il y a du foot à la télé ce soir ?
- P. (qui n'est pas certain d'avoir compris): Hier soir ? Non.
- A.: Ce soir ?
- P.: Oui, soir.
- A.: Tu aimes le foot ?
- P.: Oui.
- A.: Et tu y joues, parfois ?
- P.: Oui, pas toujours... Peut-être gagner demain.
- A.: Demain, tu vas jouer ? Et tu vas peut-être gagner ?
- P.: Oui, sais pas.
- A.: Tu peux perdre aussi.
- P.: Oui. Peut-être marquer un but, peut-être !
- A.: Tu en marques de temps en temps ?

- P.: Non, les autres.
- A.: Ce sera peut-être toi aussi ?
- P.: E sais pas. Donner passe les autres.
- A.: Tu vas donner des passes aux autres ? Il faut ça... C'est dur le foot ?
- P.: Oui, petit peu.

P... est cependant capable d'actualiser les choix qu'il ne pose pas. Ainsi, si devant l'image d'une table on lui demande ce que c'est, il répond : « table » ; mais si devant l'image de deux tables on lui demande combien de tables il voit, il peut répondre : « deux tables ». Si encore on lui demande combien de lits il voit, il sait dire : « un lit », etc.

### III

Un tel abord des déficiences de l'intégration du langage dissocie en un premier temps de l'analyse les phénomènes qui ressortissent à la grammaire d'une langue de ceux qui relèvent d'autres niveaux d'explication. Il refuse par conséquent le mélange des critères et, par le fait même qu'il permet de sérier les phénomènes, il invite à poursuivre les recherches à ces autres niveaux d'explication, en affirmant précisément la spécificité des analyses auxquelles il est alors fait appel.

Néanmoins, pour en revenir au niveau d'étude ici abordé, il convient de souligner certaines difficultés auxquelles on se heurte, difficultés qui définissent dès lors les limites et insuffisances de la présente analyse et qui en requièrent l'approfondissement. L'origine semble bien pouvoir en être située dans la réalité évolutive de ce qu'on observe. Les faits de maturation s'associent aux résultats de l'apprentissage proprement dit pour offrir un donné mouvant et constamment en évolution, alors même que l'enfant peut manifester une déficience à travers ses données verbales. La description, et surtout l'explication, n'en sont pas ici facilitées et certaines confusions vont s'ensuivre.

Faute d'une théorie véritable au niveau linguistique de l'acquisition du langage par l'enfant où soient déterminées les grammaires successives de l'enfant, la méthode d'analyse ici proposée a d'abord tendance à se référer dans sa description à des critères issus du langage adulte et semble donc ne pouvoir toujours se soustraire à cette « tare méthodologique » de l'étude du langage enfantin sur laquelle insistaient M. Coyaud et E. Sabeau-Jouannet (1970) : l'adultomorphisme. L'utilisation de la norme adulte pour la description du langage enfantin ne détermine qu'une sorte de tableau comparatif, éludant de fait la structure propre au parler décrit <sup>12</sup>.

Toute déficience, dès lors, pour ne s'analyser qu'en référence aux mêmes critères adultes, risque fort de se ramener en définitive à un certain stade du langage de l'enfant normal ainsi étudié. On ne saisit plus, en effet, sinon en faisant référence à un critère d'âge, ce qui fait la différence entre une déficience de l'acquisition du langage et le développement normal de ce langage. D'où le fait que des phénomènes comme l'interversion ou l'assimilation aient pu par ailleurs être invoqués par des linguistes pour définir précisément le langage enfantin dans son évolution normale. Seule la mise en évidence de grammaires véritables du langage de l'enfant permettrait de sortir d'une impasse méthodologique qui pèse sur de telles recherches et en fausse la problématique.

---

<sup>12</sup>. Il est à noter qu'un précurseur tel J.-J. Rousseau insistait déjà sur ce point : les enfants « ont, pour ainsi dire, une grammaire de leur âge, dont la syntaxe a des règles plus générales que la nôtre ; et si l'on y faisait bien attention, l'on serait étonné de l'exactitude avec laquelle ils suivent certaines analogies, très vicieuses si l'on veut, mais très régulières, et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas », écrivait-il ( 1762, livre I ) .

Cette réalité évolutive ainsi donnée d'emblée ne permet, d'autre part, pas de saisir où justement s'explique la déficience constatée, c'est-à-dire de comprendre si elle s'origine dans le processus évolutif lui-même ou si ce processus évolutif ne fait que véhiculer, et par là même occulter, une déficience qui lui préexisterait. Autrement dit, pour autant que les données apparaissent globalement à l'observateur, il n'est pas permis ici de dissocier ce qui relève d'un processus sociolinguistique, concrétisation de la communication et de l'interlocution de l'enfant avec ses proches (parents ou pairs) et produit d'un milieu socio-culturel donné, de ce qui est spécifique d'une grammaire en tant que structure de signes quelle que soit l'idiomatization.

Il importerait en fait de ne pas confondre au niveau de l'analyse ce qui ressortit à une structuration du signe et donc à une certaine capacité logique, atteinte soit sous son aspect taxinomique (de classement, de catégorisation), soit sous son aspect génératif (de construction), et ce qui tient à la structuration d'une langue particulière par fait d'interlocution, de communication avec l'entourage. La référence à des normes adultes de description autorise d'autant plus l'amalgame des déficiences qui peuvent là se faire jour.

Il semble par conséquent nécessaire de poursuivre plus avant la déconstruction des phénomènes observés. Et ce, d'autant plus que la dissociation des déficiences se situant au niveau de l'apprentissage de la langue et des déficiences apparaissant au niveau de la grammaire semble bien effective.

De toute évidence, certaines carences s'analysent au niveau de la communication entre l'enfant et son entourage et concernent alors le processus sociolinguistique de transformation du parler de l'enfant, lequel processus semble se trouver différé par rapport au développement « normal » du langage chez l'enfant. Plusieurs situations sont susceptibles de mener à ce qui relève alors d'une communication insatisfaisante de la structure par l'enfant. Pourront être ici identifiés divers degrés de déficiences, parmi lesquels on distinguera les handicaps linguistiques imputables à un milieu socio-culturel défavorisé.

Cependant, certains déficits ne peuvent aucunement s'analyser en référence à un tel plan d'explication ; tel paraît bien être le cas de l'enfant débile profond par exemple, pour lequel on ne saurait mettre en cause la seule communication avec l'entourage<sup>13</sup> : la déficience concerne avant tout la capacité logique de structuration du signe (les cas particulièrement nets de J.C... et de P... ressortissent sans nul doute à ce niveau d'analyse).

Ce qui semblerait fonder à l'analyse la différence, c'est, d'une part, une grammaticalité correcte, mais différente dans l'idiomatization de la standardisation admise au niveau des pairs et au niveau d'une certaine société (une classe sociale imposant, en effet, ses normes), d'autre part, une certaine absence de grammaticalité (en tant que l'une des capacités du langage est atteinte).

Une déficience se faisant jour dans l'apprentissage de la langue, c'est-à-dire dans la communication de la structure par l'enfant, ne laisse poindre par définition qu'une structure réduite, s'il demeure bien une structure ; l'enfant n'a pas alors les moyens d'actualiser ses possibilités de structuration. Un déficit apparaissant par contre au niveau grammatical, c'est-à-dire cette fois au niveau de la structure de signes, retentira sans nul doute sur l'idiomatization de l'enfant, pour autant que la structure sous-jacente est également réduite (au sens ici d'incomplète). La constante évolution du langage, conséquence des phénomènes d'apprentissage et de maturation, tend en quelque sorte, au niveau de

---

13. Rondal (1978) a par exemple pu conclure, à l'appui des dernières recherches en la matière, que l'environnement linguistique maternel des enfants retardés mentaux modérés et sévères est normalement adapté au développement du langage chez ces enfants.

l'observation des données à l'uniformisation des déficiences, et c'est à ceci que répond en attendant l'analyse qui a été ici présentée.

Dès lors, les déficiences d'intégration de la structure s'observent avec une fréquence à peu près égale aux niveaux phonologique et sémiologique parmi les enfants présentant des problèmes de structuration du langage. Fréquemment, l'intrication des déficiences est relevée, mais leur indépendance est également attestée et souvent observable : une atteinte au niveau phonologique peut facilement être mise en évidence sans qu'il y ait répercussion véritable au plan sémiologique et vice-versa. Qu'il y ait ou non intrication des déficits, il convient de souligner cependant que la prépondérance d'une atteinte au niveau d'un axe peut toujours être observée. Si néanmoins une analyse des différences de stratégies utilisées pouvait être ici menée, on peut penser qu'elle conduirait notamment à une première distinction qui recouperait celle-là même introduite entre les déficiences se faisant jour au niveau de la grammaire et celles apparaissant dans la structuration des langues successives de l'enfant.

Distinguant en conclusion entre l'aspect phonologique et l'aspect sémiologique des phénomènes étudiés et sériant les données observées selon deux axes où jouent les capacités taxinomique et générative de l'enfant, l'analyse ici proposée ouvre la voie à une déconstruction des déficiences de l'élaboration du langage qui sans nul doute s'imposait. La recherche doit cependant être poursuivie pour tenter de différencier les phénomènes qui relèvent d'un apprentissage déficient de la langue et ceux qui ressortissent à un déficit de la grammaticalisation sous-jacente aux productions de l'enfant.

Certes, les deux points sont dans le concret intimement liés et c'est pour autant par exemple que l'entourage vient garantir, par un apprentissage correctement dosé, une bonne structuration du langage en tant que langue que l'enfant progresse. Autrement dit, c'est bien dans la mesure où il fait jouer l'épreuve des frontières et la méthode de commutation que l'adulte permet à l'enfant de mettre en œuvre ses possibilités de substitution, d'opposition, au niveau taxinomique et de segmentation au niveau génératif, sur les deux faces du signe (Quentel, 1977). Mais la dissociation paraît réelle au niveau clinique et il ne peut s'agir d'assimiler par exemple un handicap linguistique dû à la seule insertion de l'enfant dans un milieu socio-culturel défavorisé à une déficience qui se fait jour au niveau de la capacité logique de langage (en tant que grammaire).

La non-actualisation des possibilités de catégorisation ou de construction de l'enfant n'implique pas obligatoirement un déficit des capacités taxinomique ou générative. Mais pour distinguer précisément entre la non-actualisation de possibilités virtuelles et le déficit véritable de ces mêmes capacités, il ne paraît pas possible de s'en tenir à la seule observation ; l'organisation des tests de langage est ici en jeu. Ajoutons que la terminologie employée témoigne par ailleurs à la fois d'une certaine reconnaissance de la distinction à opérer et de la confusion qui perdure ; ainsi en est-il des termes de « trouble » et de « retard » dont l'ambiguïté est évidente. On sait par exemple comment se formule l'interrogation devant le handicap linguistique d'un enfant débile mental : s'agit-il d'un retard ou d'un trouble spécifique? Incontestablement, au travers du type d'approche ici choisi des phénomènes de langage se profilent des éléments nouveaux pour resituer mieux le problème.

## **BIBLIOGRAPHIE**

BOREL-MAISONNY (S.), Troubles de l'installation de la parole. Essai de classement, *Rééd. orthoph.*, 1965, 13.

BOREL-MAISONNY (S.) Les troubles de la parole, in *Le langage* publié sous la direction

- d'A. Martinet, Gallimard, Paris, 1968, 369-389.
- BOREL-MAISONNY (S.), Fréquence et caractéristique des troubles du langage dans la petite enfance (conférence donnée au XII<sup>e</sup> Congrès international de pédiatrie à Mexico en 1968), *Reéd. orthoph.*, 1969, 45-46, 275-294.
- COYAUD (M.), SABEAU-JOUANNET (E.), Analyse syntaxique de corpus enfantins, *La linguistique*, 1970, 2, 53-67.
- DESRIAC (P.), *Contribution à l'étude du retard simple de langage*, Thèse médecine, Paris, 1953.
- DIATKINE (R.), Troubles du langage apparaissant au cours de son développement, *Encycl. méd. chir., Psychiatrie*, I, 37130, A10, 1963.
- FEYEUX (J.A.), *L'acquisition du langage et ses retards*, Thèse médecine, Lyon, 1932.
- GRAMMONT (M.), Observations sur le langage des enfants, in *Mélanges linguistiques offerts à Meillet*, Klincksiek, Paris, 1902, 61-82.
- LAUNAY (C.), BOREL-MAISONNY (S.) Audimutité ou aphasie congénitale. Les troubles de l'élaboration du langage, *Reéd. orth.* 1965, 13.
- PICHON (E), Le développement du langage chez l'enfant, *La semaine des hôpitaux de Paris*, 1<sup>er</sup> mars 1935, 5, 11, 132.143.
- QUENTEL (J.-C.), L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant, *Enfance*, 1977, I, 91-103.
- RONDAL (J.-A.), Environnement linguistique maternel et retard mental. *Enfance*, 1977, 1, 37-48.
- ROUSSEAU (J.-J.), *Émile ou de l'Éducation* (1762), Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
- SULLY (J.), *Studies of Childhood* (1896), traduction de A. Monod. *Études sur l'Enfance*, Alcan, Paris, 1898.