



HAL
open science

L'enfant I.M.C. et le langage. Quand dire, c'est faire

Anne Deneuve, Hubert Guyard, Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Anne Deneuve, Hubert Guyard, Jean-Claude Quentel. L'enfant I.M.C. et le langage. Quand dire, c'est faire. Tétralogiques, 1993. halshs-01973490

HAL Id: halshs-01973490

<https://shs.hal.science/halshs-01973490>

Submitted on 8 Jan 2019

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.

L'ENFANT I.M.C. ET LE LANGAGE

Quand dire, c'est faire

Anne Deneuve,
Hubert Guyard, Jean-Claude Quentel

Introduction.

Le sous-titre choisi pour ce travail est délibérément emprunté à un ouvrage d'Austin devenu célèbre. On reconnaît aujourd'hui en cet auteur le père de cet important mouvement qu'on appelle la "pragmatique". Or, dans ce qu'un tel intitulé vient magistralement exprimer, la théorie de la médiation saisit une totale occultation de la rationalité spécifique du langage au profit d'un "faire" qui n'est d'ailleurs pas tant techniquement compris (auquel cas nous aurions affaire à une nouvelle application de la fameuse formule de Goethe : "au commencement était l'action") que socialement interprété, ainsi que le souligne notamment Jean-Yves Urien en rappelant la nécessité d'une déconstruction du phénomène langage¹. C'est du reste au titre-choc choisi par Austin que vient répondre celui, non moins percutant, de l'ouvrage récent de René Jongen : "Quand dire, c'est dire". Et ce dernier d'insister sur le fait que la question langagière doit spécifiquement se poser dans sa propre logique, épurée de tout ce qui interfère avec le dire sans pourtant le concerner, le "faire" entre autres. Dès lors pourquoi, faire nôtres une formulation traduisant une problématique que nous récusons ?

Il existe bien des situations pour lesquelles une telle expression, entendue essentiellement au sens technique du verbe "faire", est tout à fait appropriée. Néanmoins, ces situations ne sont précisément pas celles que l'on retrouve dans la vie ordinaire. En l'occurrence, c'est de pathologie dont nous allons ici traiter. Nous nous retrouvons, lorsque nous œuvrons auprès d'enfants et d'adolescents infirmes moteurs cérébraux (I.M.C.) ne pouvant s'exprimer oralement, dans un contexte très particulier où il s'agit effectivement de

¹Le langage en plan(s), *Anthropo-logiques*, 3, 1991, p. 24.

faire pour dire, ce qui ne signifie aucunement - nous allons le voir - que la rationalité langagière disparaît dès lors au profit d'une autre modalité rationnelle qui relève de la technique. Dira-t-on en effet, en se tenant à ce que ces enfants énoncent ou plus exactement à ce qu'ils prononcent, qu'ils ne parlent pas ? Du fait d'impossibilités motrices, en elles-mêmes relativement variées et complexes tant en nature qu'en degré de gravité, ces enfants ne peuvent, il est vrai, émettre oralement qu'assez peu de langage et doivent la plupart du temps se contenter de quelques réponses brèves et limitées. Pour autant, de cette quasi-absence de production orale on ne saurait conclure à la non-existence de toute capacité de langage. Ces enfants, du reste, « comprennent » le langage des gens de leur entourage, même s'il est difficile au premier abord de préciser très exactement ce qu'ils en comprennent.

Le travail auprès de l'enfant I.M.C. ne pouvant s'exprimer oralement se fait actuellement à partir de procédures techniques, mettant en œuvre des tableaux de communication. Les systèmes utilisés sont divers, aucun d'entre eux n'étant parvenu pour l'instant à s'imposer comme "le standard" ; néanmoins, ils ont tous pour point commun de permettre d'entrer en communication avec les enfants I.M.C. n'émettant aucun langage et de leur faire exprimer et partager la connaissance qu'ils prennent du monde dans lequel ils vivent. À cet égard, ces procédures sont tout à fait essentielles, permettant finalement de rompre le silence dans lequel se trouvent confinés à ce niveau ces enfants et de faire apparaître du même coup ce qu'il en est de ce que certains continueraient volontiers d'appeler leur « langage intérieur ». Par ce biais, lorsqu'ils veulent eux-mêmes émettre des performances langagières, ils peuvent, après un apprentissage long et difficile, se servir de tels tableaux de communication. Ils montrent alors du doigt des images classées selon des critères de différentes natures, phonétiques, sémantiques, grammaticales, etc... Le choix et la combinatoire de ces images sont les indices à partir desquels, tout à la fois, l'enfant tente de produire des messages et son interlocuteur essaye d'en comprendre la signification.

Pour ces enfants, dire, c'est alors faire ou, plus exactement, parler ne peut être que montrer². Une autre question se pose cependant immédiatement du point de vue, cette fois, de la démarche éducative ou rééducative, même si cette interrogation peut sembler à première vue triviale : que fait-on exactement en proposant à l'enfant cet apprentissage à partir de tableaux ? Nous venons de soutenir qu'on lui permet de communiquer. Mais il y a indéniablement en même temps apprentissage. Apprend-on ici à l'enfant I.M.C. à parler, comme certains semblent le soutenir, ou lui apprend-on simplement une manière de « traduire » sa pensée à autrui à partir d'un certain matériel qu'il peut manipuler ? Si l'on choisit la première réponse, on se doit à tout le moins de réfléchir sur ce qu'apprendre à parler à l'enfant peut bien vouloir dire. Peut-on d'ailleurs apprendre « le langage » à l'enfant, quel qu'il soit, sachant qu'il ne constitue pas une réalité homogène et que nous distinguons dès lors, dans le cadre de la théorie de la médiation, la grammaticalité de la langue ?

De plus, l'utilisation de ces procédures auxiliaires et artificielles (au sens plein du terme - nous y reviendrons) nous confronte à certaines difficultés d'envergure. Nous avons déjà soulevé au passage l'une d'entre elles, qui n'est pas la moindre pour tous ceux qui opèrent avec de tels moyens auprès de l'enfant I.M.C. n'émettant aucun langage sonorisé. Elle concerne le caractère à l'heure actuelle toujours particulier, c'est-à-dire ne tendant pas à une forme d'universalité (ou à une validité consensuelle dans un groupe social déjà étendu) du système employé et des items utilisés. Rien ici, du point de vue de la langue, qui tienne le même rôle que la L.S.F. par exemple pour les sourds ou du Braille pour les aveugles. Une autre de ces difficultés est liée au caractère dit « agrammatical » des productions observées chez l'enfant. Nous voudrions plus

². Cf. notre article "Quand parler ne peut être que montrer", paru dans la revue *Glossa*, 1993, . Ce travail reprend l'argumentation et la majeure partie du texte de ce dernier article.

particulièrement interroger cet aspect du problème parce qu'il est aujourd'hui mis en avant par tous les chercheurs. Qu'en est-il donc de cet agrammatisme sur lequel tout le monde s'accorde, mais qui n'est certainement pas sans poser problème ?

A la suite de Tardieu³, il existe tout d'abord un large consensus pour admettre que les enfants infirmes moteurs cérébraux ne présentent pas, sauf problèmes particuliers, de troubles spécifiques du langage. Celui-ci suivrait un mode de progression normal, les troubles moteurs ne provoquant que des retards et n'ayant donc d'influence réelle que sur le rythme d'acquisition. Jean-Luc Lambert et Xavier Séron résumant tout ceci de la manière suivante dans un texte qui fait le bilan des recherches en la matière et auquel on se réfère donc fréquemment : « Bouton (1976) exprime un consensus général en écrivant que le langage suit, chez ces sujets, son mode de progression habituel, avec ou sans retard, mais que les troubles moteurs particuliers aux enfants IMC entravent d'une manière diverse son acquisition. Il est généralement admis en effet que les enfants IMC ne présentent pas de troubles spécifiques du langage, hormis un retard plus ou moins important dans son développement, retard causé par les déficits moteurs en général et les troubles de la parole en particulier »⁴.

Pourtant, ces enfants IMC éprouvent de grandes difficultés à maîtriser ces fameux tableaux de communication. Il leur faut des années de travail avec un thérapeute (orthophoniste, ergothérapeute, etc...) pour parvenir à des performances acceptables. Ces thérapeutes ont par conséquent la conviction que les enfants en question n'ont pas un accès normal à ces tableaux et qu'ils opèrent différemment d'une population d'enfants non handicapés⁵. Dès lors il faut bien se mettre à la recherche d'une « cause ». Et c'est précisément là que le problème se situe ! Car l'intuition d'un trouble, elle-même fondée sur l'expérience clinique, se heurte à la difficulté de le définir avec précision.

Le supposé « agrammatisme » des enfants IMC.

Certains auteurs expliquent que ces difficultés sont d'ordre spécifiquement linguistique et qu'elles donc touchent les « structures » qui sous-tendent le langage. Ils utilisent alors une terminologie qui tend aujourd'hui à s'imposer et qui assimile les difficultés de ces enfants IMC à celles d'autres malades cérébrolésés, à des aphasiques le plus souvent. C'est ainsi qu'on évoque une dysphasie⁶ se caractérisant notamment par des « manques du mot » et surtout par des énoncés « agrammatiques ». En fait, on ne peut qu'être sensible à l'hétérogénéité des troubles envisagés sous ce registre de la dysphasie : outre ce manque du mot et cet agrammatisme, sont évoqués également d'autres symptômes tels des « problèmes de segmentation », mais aussi des difficultés de perception auditive, à quoi s'ajouteraient des difficultés stratégiques et combinatoires... La liste des troubles ne semblant d'ailleurs pas close, on mesure à quel point la notion de dysphasie nous paraît floue et finalement peu explicative.

³. TARDIEU (G.) L'aphasie relative de l'enfant I.M.C., *rev. neuropsych. et hyg. mentale de l'enfance*, 1965, 13, 8, 547-562 et TARDIEU (G.), CHEVRIE-MULLER (C.) Les troubles du langage chez l'enfant I.M.C., *Les feuillets de l'infirmité motrice cérébrale*, ch. VI, M3.

⁴. LAMBERT (J.L.), SERON (X.), *Infirmité motrice cérébrale et atteinte cérébrale minimale*, in RONDAL (J.A.), SERON (X.), *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, 1980, p. 365

⁵. A notre connaissance, il n'existe pas encore d'études statistiques portant précisément sur la comparaison de performances d'enfants IMC et d'enfants « normaux ». Il s'agit donc pour l'instant d'une intuition ou d'une conviction des observateurs, toutefois confortée par une expérience clinique bénéficiant d'un recul de plusieurs années.

⁶. Cf. notamment CATAIX-NEGRE (E.), *Dysarthrie, troubles du langage et nouvelles technologies - Les synthèses vocales, Motricité cérébrale*, 1989, 10, p. 127-129.

Il est certain que si l'on s'en tient aux résultats obtenus, les performances de ces enfants IMC apparaissent tronquées, semblables en apparence aux performances de certains aphasiques, les agrammatiques en particulier, chez lesquels on observe une élision des « petits mots grammaticaux ». Ainsi un enfant IMC montre-t-il, par exemple, l'image d'un garçon, puis d'un chien et enfin celle d'un homme pour exprimer l'idée qu'il est allé promener son chien avec son père. On a à ce moment-là l'équivalent d'un énoncé agrammatique que l'on pourrait transcrire de la manière suivante : « garçon... chien... papa ». Cependant, cet agrammatisme souligné par beaucoup est vraisemblablement une illusion de l'observateur. Son principal mérite réside d'ailleurs dans le fait de nous alerter sur les insuffisances d'une observation naïve. Comment ces enfants IMC pourraient-ils en effet opérer autrement avec une telle procédure ? L'agrammatisme ne doit-il pas être considéré comme le résultat, plutôt que d'une déficience grammaticale ou logique, du handicap moteur lui-même, et donc d'une recherche par l'enfant du meilleur rendement possible dans l'utilisation du tableau de communication ? Les éléments peu informatifs ne sont-ils pas électivement éludés afin d'économiser des actes moteurs particulièrement laborieux ? Il convient en tout cas d'entrer dans le détail des stratégies énonciatrices de ces enfants pour espérer accéder à leur capacité de « langage ».

Or, il faut dès à présent souligner que l'enfant participe lui-même à l'élaboration d'un tableau de communication. Les « cases » du tableau sont vides au départ ; le tableau ne se construit qu'en fonction des capacités dont l'enfant dispose pour le remplir. En bref, le tableau n'est pas un préalable à l'observation de l'enfant IMC, mais constitue le résultat du rapport éducatif que le thérapeute entretient avec l'enfant lui-même. Il est déjà évident que l'enfant ne le crée pas « seul », ni ex nihilo. La relation d'apprentissage est en œuvre dès le tout début de la construction d'un tableau. On ne peut prétendre saisir la logique de l'enfant IMC indépendamment d'un processus interlocutif. Mais surtout, des enfants IMC, « entraînés » le cas échéant par un même intervenant, ne construiront pas exactement le même tableau et, surtout, ne le bâtiront pas de la même façon, en suivant des stratégies identiques et donc superposables. Bien que l'intervenant puisse viser, pour faciliter les « dialogues » entre enfants, à apprendre des tableaux relativement semblables aux enfants IMC, ces tableaux constitueront éventuellement pour eux des « points d'arrivée » analogues mais seront probablement produits selon des cheminements différents. Comprendre le langage des enfants IMC ne nous paraît envisageable que s'il est possible de faire émerger « les différentes façons » dont ils s'y prennent pour maîtriser progressivement un tableau de communication.

Nous avons en tout cas à nous demander quelles sont les contraintes introduites par l'artifice (technique) du tableau.

- Celui-ci n'oblige-t-il pas l'enfant à opérer avec le seul matériel dont par lui il dispose et donc à jouer constamment de l'impropriété grammaticale du langage ? En d'autres termes, l'enfant IMC n'est-il pas sans cesse conduit à faire dire à l'image dont il se sert autre chose de nouveau ? Ne lui faut-il pas dépasser en permanence le seul rapport associatif d'une icône et d'une situation quelconque ? L'ordre de questions soulevées ici concernera ce que nous appelons la grammaticalité.

- De tels tableaux ne supposent-ils pas dans le même temps un contrôle technique de l'icône et du tableau lui-même ? Ne requièrent-ils pas, par exemple, une aptitude à jouer de la diversité des lectures possibles d'une même icône ? Envisagé sous cet angle, c'est l'aspect technique de la question qui cette fois va nous retenir.

- Ces tableaux jouent-ils un rôle de stabilisateur dans le contrôle et l'expression de la langue ? Ne la figent-ils pas, au moins provisoirement, et de ce fait, lors de l'apprentissage, ne fournissent-ils pas à l'enfant un support permettant un cumul de notions linguistiques ? Nous interrogeons sous cet angle un autre point encore du problème posé, en l'occurrence celui de la langue et plus généralement de l'apprentissage.

Pour espérer expliquer ce qu'il en est des productions et des capacités réelles de ces enfants, il faut quoi qu'il en soit se donner les moyens de résoudre ces différents problèmes.

Questions de méthode.

Nous présenterons d'abord succinctement les principales techniques en cours sur le plan international (A) en mettant l'accent sur leurs mérites et leurs limites. En fonction de ces critiques, nous présenterons ensuite le matériel que nous utilisons (B). Cependant, nous voulons tout de suite mettre l'accent sur une différence essentielle de points de vue. Les techniques standardisées (exposées en A) considèrent généralement l'ambiguïté du langage comme un obstacle à l'utilisation de tableaux de communication et cherchent à évacuer la plupart du temps tout effet de polysémie. Nous considérons, à l'inverse, que l'ambiguïté est constitutive du langage ; dès lors les techniques que nous utilisons (B) « jouent » de cette ambiguïté présente dans tout message et placent l'enfant IMC dans la position d'en contrôler les effets.

Prenons un exemple pour mieux faire comprendre le changement de perspective qui est ici le nôtre. S'il s'agit d'apprendre à l'enfant IMC à exprimer le concept de « jardinier », les techniques habituelles (A) fourniront à l'enfant l'image d'un jardinier, dont le rôle sera alors d'évoquer de façon univoque le nouveau concept envisagé. S'il s'agit d'apprendre le même concept « jardinier », selon les techniques décrites en B, on évitera précisément de fournir une icône correspondante saisie comme transparente, mais on s'arrangera pour que figurent, parmi un lot aléatoire d'images, par exemple les icônes d'une « fleur » et d'un « homme ». L'enfant sera ainsi véritablement contraint de « conceptualiser », c'est-à-dire, ici, de produire *l'équivalence conceptuelle* « jardinier = homme + fleur ». En d'autres termes, il ne s'agit plus d'annuler la non coïncidence du message et des icônes, mais au contraire d'en systématiser l'exploitation.

A. Les principales «techniques» ⁷.

Les codes de communication sont formés d'une collection de dessins ou de schémas. L'enfant, pour s'exprimer, doit en désigner un, ou bien plusieurs à la suite. Ils sont proposés à l'enfant dans un but relationnel, mais également éducatif : il s'agit d'apprendre à l'enfant la structure syntaxique du langage. Selon le handicap moteur, il désignera avec la main (le support sera alors un grand carton ou un cahier) ou par l'intermédiaire d'un « designer » électronique (avec un contacteur, il guidera une diode et l'arrêtera sous l'image à désigner).

1. Matériel standardisé.

Nous nous tiendrons ici à la présentation de deux systèmes, parmi les plus employés⁸:

* le SICOMM. Il s'agit de dessins détaillés visant à reproduire le plus fidèlement possible la réalité. Les représentations ressemblent à celles utilisées couramment en rééducation : par exemple, les « verbes » comprennent un personnage effectuant l'activité qu'il s'agit d'exprimer. Ce système est facilement accessible à de jeunes enfants et à des adultes non initiés. Il suscite moins de réactions de rejet, par peur d'incompétence, de la part des adultes. Il comprend 60 images.

* le GRACH (Groupement de Recherche pour l'Autonomie et la Communication des Handicapés) ou Valençay. Les dessins, plus schématiques, sont facilement reproductibles à la

⁷. cf. NOSLIER (L.), *A propos de la communication et de l'introduction d'un synthétiseur de parole auprès des enfants IMC privés de parole*, Mémoire d'orthophonie, Nantes, 1991 et BRUZIERE (G.), *Etude de trois aides à la communication pour des infirmes moteurs cérébraux sans parole : le système pictographique du GRACH, le système Minspeak, les codages par la téléthèse de communication Hector*, Mémoire d'orthophonie, Paris, 1992.

⁸. Nous n'oublions bien sûr pas le BLISS. Celui-ci est en fait formé de symboles fortement formalisés et non d'icônes. Il mériterait à lui seul un commentaire particulier.

main par les rééducateurs. Ils sont regroupés par catégories grammaticales et par champs sémantiques. Ce matériel comprend 158 substantifs, 117 verbes et 70 adjectifs et pronoms.

2. Matériel personnalisé.

En réalité, afin de s'adapter au mieux au cas particulier de chaque enfant, dans chacun des tableaux on trouvera, à côté des images empruntées à l'un de ces codes, quelques-unes extraites d'un autre code standardisé, des photos, des lettres et des mots, des schémas personnels ou particuliers au centre, etc...

B. Protocole utilisé au cours de cette étude.

Il s'agit de mettre en évidence la capacité des enfants IMC à « conceptualiser ». On leur propose dès lors, à partir d'un matériel personnalisé, des énoncés qui se définissent les uns par rapport aux autres. Il n'existe ici aucun item isolé, mais une série d'énoncés qui se contraignent mutuellement, de façon à amener les enfants à « formuler » l'effet de sens ainsi cerné.

Aucun énoncé n'a de correspondance « directe » ou univoque avec les icônes constitutives des tableaux. Si on demande à l'enfant de nous dire « le bébé dort », il devra par exemple aller chercher un « bébé » dans une image montrant « une maman qui fait la toilette d'un nourrisson », et l'idée de « dormir » dans une image présentant « un garçon aux cheveux châtain, abondants mais taillés courts, déjà relativement âgé, qui dort sur un grand lit ». De cette manière, l'enfant est contraint, par la procédure utilisée, d'abstraire le matériel fourni, c'est-à-dire de « négliger » des éléments pour en privilégier d'autres. Le même matériel est systématiquement sollicité pour servir à un autre énoncé, par exemple ici « le garçon se lave », engageant alors l'enfant à d'autres choix, c'est-à-dire finalement à d'autres exclusions lexicales et à d'autres restrictions syntaxiques.

Les enfants IMC sont-ils capables d'une telle exploitation abstraite du matériel fourni ? C'est tout l'enjeu des protocoles qui suivent et qui ne constituent ici que quelques exemples.

1. Exercice de dictée.

Le Vocabulaire...

« Téléphone »	« Peinture »	« De l'argent »	
« Téléphoner »	« Un Peintre »	« Payer »	
	« Peindre »		
« La pomme »	« La poire »	« La prûne »	« La banane »
« Le pommier »	« Le poirier »	« Le prûnier »	« Le bananier »

La phrase...

« Le garçon court »	« Le garçon marche »
« La fille court »	« La fille marche »
« Le garçon ne court pas »	« La dame marche »
« La fille ne court pas »	« Le papa marche »
« Le garçon et la fille courent »	« Le garçon mange »
« Le garçon court après la fille »	« La fille mange »
« Le garçon ne court pas après la fille »	« Le papa mange »
« Je cours après la fille et le garçon »	« La fille et le garçon mangent »
« Est-ce que le garçon et la fille courent? »	« Le garçon et la fille mangent »
	« Le papa et la fille mangent »

« Le garçon mange »
« Le garçon ne mange pas »
« La fille mange »
« La fille ne mange pas »
« Le garçon et la fille mangent »
« Le garçon mange avant la fille »
« La fille mange avant le garçon »
« Le garçon mange beaucoup »
« La fille mange beaucoup »
« Le garçon malade mange »
« La fille malade mange »

2. Exercices de commentaires d'images.

On fournit aux enfants IMC des images (complexes) qui ne correspondent pas exactement à celles (plus simples) qui constituent leur tableau. La consigne est la suivante : « raconte les images ». Ils doivent par conséquent les paraphraser avec les icônes constitutives de leur tableau. Ces images ne sont jamais isolées ; elles se définissent mutuellement et proposent donc, là encore, des « formulations dirigées ». Donnons quelques exemples :

Le garçon lave la fille.
La fille lave le garçon.

La fille mange.
La fille dort.

Le garçon dort.
La fille dort.
Papa et maman dorment.

3. « Dialogues ».

L'observateur pose une question en utilisant le même matériel icônique (dans une utilisation particulière des « lotos ») que celui de l'enfant IMC. Celui-ci doit répondre et ainsi de suite. De cette façon, une « discussion » s'amorce et se prolonge dans la mesure des capacités de l'enfant. Il est à noter que le thérapeute joue ici souvent « le faux pour avoir le vrai ». Devant une production particulière d'un enfant, l'adulte la reformule d'une façon qu'il sait être au moins partiellement erronée de façon à entraîner une réaction de la part de l'enfant IMC, le contraignant ainsi à une nouvelle formulation de son propos.

C. Présentation des enfants IMC.

. Le trouble moteur est chez ces jeunes d'ordre dyskinétique, principalement athétosique, et, bien que variable selon les cas, se révèle très important, au point d'hypothéquer donc très sérieusement, sinon totalement, les moyens ordinaires d'expression, retentissant du même coup sur l'utilisation des procédures auxiliaires proposées.

Tout au long d'une année scolaire nous avons étudié, lors de séances individuelles ou semi-collectives, les productions de quatre enfants IMC (S., G., E. et A.) sans handicap intellectuel majeur et pouvant communiquer par cette méthode. Nous regroupons dans le tableau suivant les caractéristiques de ces enfants :

Nom	Age	Etiologie	Tr.oubles Moteurs	Scolarité	Oralité	Tableau	Synthé.
S	13	anoxie aigüe à la naissance	quadriplégie choréo-athétosique	CP- CE1	peu compréhensible	un tableau de 156 cases, comprenant des images du sicomm, des mots, des lettres et des chiffres, le par-lé-si-lab, et des pictogrammes personnalisés.	
G	10	souffrance fœtale aigüe	tétraparésie spastique et athétosique	Grande section maternelle	peu compréhensible	un tableau de 5x16 cases, comprenant des pictogrammes issus du BLISS, des mots et des pictogrammes personnalisés	synthèse vocale ARA phrases vie personnelle
E	9	arrêt cardiaque per-opératoire à un mois et demi	quadriplégie athétosique, dystonie - dyskinésie	CP	très peu compréhensible	un tableau de 110 cases, comprenant des pictogrammes Sicomm, des mots et des pictogrammes personnalisés	Synthé 3 phrases vie personnelle
A	6	Ictère sévère en période néo-natale	quadriplégie avec dystonie et athétoses majeures	Grande section maternelle	Inexistante	un tableau de 6x12 cases, comprenant des symboles issus du BLISS, des mots et des symboles personnalisés	

Résultats obtenus.

Nous présenterons seulement, à partir de quelques exemples, les résultats des enfants S. et E. dans la mesure où ceux des deux autres enfants, A. et G., leurs sont comparables et n'apportent donc pas d'éléments nouveaux.

1). S.

S. est le plus âgé des quatre enfants étudiés dans ce travail. Il est, de loin, le plus habile à exploiter les possibilités expressives de ces tableaux. C'est lui qui fait montre de la plus grande régularité dans ses modes de réponses. Prenons quelques exemples (O = Observateur et S = Enfant) :

13/03/92.

O = « Le garçon court »	S = GARÇON—ALLER ⁹
O = « La fille court »	S = FILLE—ALLER
O = « Le garçon ne court pas »	S = GARÇON—ALLER—NON
O = « La fille ne court pas »	S = FILLE—ALLER—NON
O = « Le garçon et la fille courent »	S = GARÇON—FILLE—ALLER
O = « Le garçon court après la fille »	S = GARÇON—ALLER—FILLE
O = « Le garçon ne court pas après la fille »	S = GARÇON—ALLER—NON—FILLE
O = « Je cours après la fille et le garçon »	S = JE—ALLER—FILLE—GARÇON
O = « Est-ce que le garçon et la fille courent ? »	S = COMMENT—GARÇON—FILLE—
	ALLER

03/04/92

⁹. Nous indiquons en majuscules les icônes que montre le sujet. Il nous faut certes les désigner pour nous faire ici comprendre; il reste que la désignation retenue est purement conventionnelle, nous servant de simple repère.

O = « Le garçon court »	S = GARÇON—ALLER
O = « La fille court »	S = FILLE—ALLER
O = « Le garçon ne court pas »	S = GARÇON—ALLER—NON
O = « La fille ne court pas »	S = FILLE—ALLER—NON
O = « Le garçon et la fille courent »	S = GARÇON—FILLE—ALLER
O = « Le garçon court après la fille »	S = GARÇON—ALLER—FILLE
O = « Le garçon ne court pas après la fille »	S = GARÇON—ALLER—NON—FILLE
O = « Je cours après la fille et le garçon »	S = ALLER—FILLE—GARÇON
O = « Tu cours après la fille et le garçon »	S = TU—ALLER—FILLE—GARÇON
O = « Est-ce que le garçon et la fille courent ? »	S = GARÇON—FILLE—ALLER
O = « Le garçon et la fille courent »	S = GARÇON—FILLE—ALLER
O = « Est-ce que le garçon et la fille courent ? »	S = GARÇON—FILLE—ALLER
O = « C'est pareil ? »	S = « Est-ce que! »

14/05/92.

O = « Le garçon court »	S = GARÇON—ALLER
O = « La fille court »	S = FILLE—ALLER
O = « Le garçon ne court pas »	S = GARÇON—ALLER—NON
O = « Le garçon court après la fille »	S = GARÇON—ALLER—FILLE
O = « Est-ce que le garçon court après la fille ? »	S = GARÇON—ALLER—FILLE QUESTION
O = « Est-ce que le garçon court ? »	S = GARÇON—ALLER—OUI

On remarque immédiatement la systématique des réponses de S. Il est indéniablement cohérent avec lui-même au fil des séances : il utilise les mêmes icônes pour fournir les mêmes désignations, mais il offre également le même type d'ordonnement des icônes pour rendre compte du même type d'énoncé (négatif, par exemple). Certes, il évacue JE à la seconde de ces trois séances, mais il réintroduit l'indicateur de la personne (TU) dès que la nécessité s'en fait ressentir par contraste. L'interrogation « est-ce que ? » lui pose problème et il cherche encore sur ce point sa stratégie.

14/05/92

O = « Téléphone »	S = TÉLÉPHONE
O = « Téléphoner »	S = MAMAN—TÉLÉPHONE
O = « Peinture »	S = PEINTURE
O = « Un peintre »	S = HOMME—PEINTURE
O = « Peindre »	S = PEINTURE—GARÇON
O = « Un verre d'eau »	S = BOIRE
O = « Boire »	S = MAMAN—BOIRE
O = « De l'argent »	S = ARGENT
O = « Payer »	S = MAMAN—ARGENT
O = « Une voiture »	S = VOITURE
O = « Conduire »	S = MAMAN—VOITURE
O = « Un conducteur »	S = PAPA—VOITURE

Cette fois, on repère une régularité au niveau morphologique : l'action correspondant au nom est toujours formulée à partir d'une icône représentant un agent de l'action (MAMAN, mais aussi GARÇON) ajouté au nom en question. La désignation de l'agent lui-même est par ailleurs clairement distinguée de l'action, suivant un schéma manifestant une cohérence interne. On notera que S. choisit ici aussi bien HOMME que PAPA, les deux icônes s'inscrivant dans un rapport de synonymie qui atteste du fait que chacune d'entre elles n'est aucunement réductible à une seule désignation.

03/04/92.

O = « Le jardin »	S = DEHORS
O = « Le jardinier »	S = HOMME—PRINTEMPS
O = « La peinture »	S = PEINTURE
O = « Le peintre »	S = HOMME—PEINTURE
O = « Le gâteau »	S = GATEAU
O = « Le boulanger »	S = HOMME—GATEAU
O = « Une pomme »	S = FRUIT
O = « Un pommier »	S = FRUIT
	PAPA—CAMPING (rires)
	PRINTEMPS—FRUIT
O = « une banane »	S = FRUIT
O = « Un bananier »	S = FRUIT—PRINTEMPS

Ici encore, S. systématise : non seulement il conceptualise, respectant les différences et utilisant au mieux ce que le tableau lui permet de faire, mais encore il tend à systématiser un mode de réponse à la totalité de l'exercice, constituant celui-ci en une sorte de mini-langue dans laquelle l'intrus ou l'exception ayant statut d'étrangeté (POMMIER) peut être écarté et resitué (cf. BANANIER).

2-) E.

(O = Observateur et E = Enfant).

O = « Le garçon court »	E = LE—FORT—S'HABILLER
O = « La fille court »	E = FILLE—S'HABILLER
O = « Le garçon ne court pas »	E = CONTENT (E. n'est pas satisfaite ; elle tourne la page)—ALLER « Ah! »
O = « Le garçon ne court pas »	E = « Y'a pas! »
O = « Qu'est-ce qui manque? »	E = « pas! »
O = « Le garçons et la fille courent »	E = CONTENT—ET—FILLE—S'HABILLER
O = « Le garçon court après la fille »	E = CONTENT—S'HABILLER—LES—FILLE
O = « Je cours après le garçon et la fille »	E = LE—S'HABILLER—GARÇON—FILLE, « Ah, non! » —ET—FILLE
O = « Est-ce que le garçon et la fille courent? »	E = « Non! »
O = « Ecris tout ça! »	E = « Y'a pas! »
O = « Qu'est-ce qu'y a pas? »	E = « Y'a pas "est-ce que" »

On remarque tout d'abord que E. ne réserve pas un seul sens à une icône : CONTENT est ainsi donné pour « le garçon » (l'icône représentant d'une manière schématique la tête d'un

enfant épanoui) ; de même pour S'HABILLER fourni pour « courir ». Elle dit somme toute avec les moyens qui sont les siens, en fonction de ce que lui permet le tableau. Il existe par ailleurs chez elle des stratégies d'énonciation indéniables. Néanmoins, E. ne cherche pas autant que S. à homogénéiser, sur la durée de l'échange, ses modes de réponses ; elle n'exploite pas totalement les ressources du tableau. Elle réagit comme si elle se situait encore dans une phase d'apprentissage par rapport au matériel lui-même. Le "déjà fait" ne semble pas lui servir de principe de réponse, en tous cas pas autant que pour le premier enfant étudié.

17/05/92

O = « Une pomme »	E = FRUIT'
O = « Un pommier »	E = DEHORS
O = « Une poire »	E = FRUIT'
O = « Un poirier »	E = FRUIT'
O = « Une cerise »	E = FRUIT'
O = « Un cerisier »	E = FRUIT'
O = « Une prune »	E = FRUIT'
O = « Un prunier »	E =
O = <i>Tu as le droit de montrer deux images si tu veux!</i> »	
O = « Une prune »	E = FRUIT'
O = « Un prunier »	E = DEHORS
O = « Une fraise »	E = FRUIT'
O = « Un fraisier »	E = DEHORS

E. ne semble pas trop comprendre ce qu'on lui demande : elle offre pour le même schéma d'opposition tantôt des réponses identiques, tantôt des réponses différentes qui se révèlent tout de même régulières. Elle ne demande pas d'éclaircissement. C'est l'observateur qui doit intervenir et préciser la consigne. La difficulté n'est pas d'ordre grammatical, mais se situerait plutôt au niveau de l'apprentissage.

Discussion.

À partir des résultats obtenus, nous ferons porter notre réflexion sur les deux premiers points que nous avons soulevés lorsque nous nous sommes demandés quelles étaient les contraintes particulières introduites par cette procédure des tableaux de communication. En l'occurrence, il va s'agir de s'interroger, d'une part sur la grammaticalité (ou la logique, puisque ces deux points sont liés pour la théorie de la médiation) des productions de ces enfants, d'autre part sur la technicité qu'elles supposent.

1 - Considérant le premier de ces points, nous prendrons tout d'abord la position suivante : pour pouvoir utiliser véritablement un tableau, quel qu'il soit, même purement pictographique, il faut disposer de la capacité de langage. Il est usuellement admis, comme nous l'avons déjà souligné, que lorsque l'absence de parole est d'origine purement motrice, le langage est en place, normalement évolué. Quand on pose en revanche le diagnostic — à nos yeux trop peu travaillé — de « dysphasie », on postule un déficit d'ordre cognitif et une atteinte du langage lui-même, soit au niveau lexical, soit au niveau syntaxique, soit encore aux deux niveaux à la fois.

En fait, si l'enfant ne dispose pas du langage, en tant que capacité, il en demeurera au niveau d'un étiquetage plus ou moins strict, mais toujours immédiat, c'est-à-dire lié à la situation et non susceptible de se « généraliser » à une situation réellement différente. Il en est à ce moment-là de l'enfant I.M.C. comme de n'importe quel enfant n'ayant pas accédé au langage

dans ce qui le fonde véritablement, même s'il produit un nombre plus ou moins important d'items mémorisés parmi lesquels il est capable de sélectionner celui qui convient à tel moment précis. On trouve cette problématique d'un simple étiquetage notamment chez certains enfants « déficients mentaux profonds » (selon la classification consacrée) et deux d'entre nous ont déjà eu l'occasion de le faire ressortir par ailleurs¹⁰.

Or l'utilisation d'un tableau, en dehors des aspects techniques sur lesquels nous allons revenir, nécessite constamment que l'enfant n'identifie pas l'image à une réalité représentative, supportant une plus ou moins grande variabilité, mais qu'au contraire il en saisisse l'aspect éminemment *abstrait*. Quoi de plus « objectif » en effet qu'une image précise montrant par exemple un garçon, figuré avec les cheveux courts et châtain, ayant à son chevet sa mère, le tout dans un décor bien particulier, alors même qu'il faudra n'en retenir que le fait de « dormir », lequel devra de plus s'appliquer à des cas différents, où ne se retrouveront dans le détail aucune des caractéristiques décrites ci-dessus ?

L'enfant, pour fonctionner avec de tels tableaux, doit donc constamment être capable de ramener au même du différent, c'est-à-dire de ne pas confondre l'identité réelle, ou perceptivement donnée, et l'identité structurale que suppose proprement le langage. Il met en œuvre, en d'autres termes, à travers une image qui représente une certaine conjoncture et restitue référentiellement un tableau précis, la *polysémie* des éléments de langage dont il dispose. L'image traduit en fait *l'impropriété* fondamentale de l'élément de langage, impropriété instauratrice d'un langage qui ne saurait se réduire, encore une fois, à un jeu d'étiquettes rapportées à un monde qui préexisterait au découpage que par ledit langage, précisément, nous introduisons.

Même dans les pictogrammes les plus épurés, l'enfant doit sans cesse *négliger*, pour fonctionner à partir du tableau, des éléments que pourtant il ne peut pas ne pas avoir perçus (même si c'est éventuellement autrement que nous), puisqu'ils figurent sur l'image considérée. En fait, il lexicalise, c'est-à-dire qu'il classe et fait correspondre à telle image des effets de sens différents dont l'extension ne connaîtra comme seule limite que celle de telle autre image supportant un autre élément de langage. Ainsi, dans le tableau de S., tel pictogramme pourra vouloir dire selon les occurrences « un monsieur », « un boulanger », ou encore « Michel Sardou », mais précisément pas « le docteur » qui se trouve formulé par l'intermédiaire d'une autre image.

Choissant telle image, l'enfant *exclut* par là-même toutes les autres à partir d'un processus implicite de différenciation (l'une n'étant qualitativement pas l'autre et ne tenant sa portée que de cette opération fondatrice). En d'autres termes, l'enfant systématise et dispose de cette capacité de **signe** en laquelle nous saisissons avec Jean Gagnepain la caractéristique spécifique du langage, mais qui ne l'épuise pas pour autant, dans l'approche explicative qu'on peut en faire¹¹. Quelle que soit la « langue » dans laquelle elle s'actualise et en l'occurrence, précisément, le type de langage de la procédure choisie (SICOMM, GRACH...), dont l'extrême diversité va pour l'instant à l'encontre de toute convention, cette capacité de signe est en œuvre dans le moindre acte de langage de l'enfant s'exprimant par tableau.

Ici, d'ailleurs, le tableau introduit une particularité tout à fait intéressante : il est clos ou tend du moins à une forme de clôture. Il oblige par conséquent à ramener tout énoncé, quel

¹⁰ Cf. GUYARD (H.), QUENTEL (J.C.), L'accès au langage envisagé à partir de la pathologie. Deux cas de forclusion du signe, *Tétralogiques*, 4, 1987, Presses Universitaires de Rennes 2, p. 29-45.

¹¹ cf. la théorie glossologique exposée par Jean GAGNEPAIN dans *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, Tome I, *Du signe, de l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1990.

qu'il soit, au maniement des items proposés. Il faut dire l'expérience nouvelle avec le même matériel fixe. Ceci n'est pas à vrai dire sans interroger ce qu'il en est du processus même d'apprentissage à travers cette procédure des tableaux, ce qui, on en conviendra, ne constitue pas un mince problème. Sans entrer plus avant dans cette discussion¹², on se contentera ici de souligner l'importance que revêt l'existence sur le tableau de quelques cases vides, supports d'une possible redistribution du système.

Opérant à partir d'un tableau, l'enfant obligatoirement *conceptualise*. Il a la possibilité de tout dire, même si le matériel est réduit. Il *conçoit* le monde, le soumettant à ses mots ; il le crée ou, si l'on préfère, l'organise à partir des éléments qu'il a à sa disposition. Quoi qu'il en soit ici de sa façon de faire fonctionner en « langue » sa capacité de langage. Il reste qu'on se trouve toujours en présence de productions qui prennent la forme d'un « agrammatisme » que n'ont pas manqué de souligner tous ceux qui œuvrent avec de telles procédures. Comment comprendre par conséquent cet « agrammatisme » ?

On remarquera déjà, avant d'avancer dans l'argumentation, que, fréquemment, l'enfant capable d'un minimum d'expression verbale, associe à sa démarche de monstration un court énoncé qui met en évidence le décalage que lui-même ici perçoit.

Ainsi S., auquel on demande de raconter ce qui se passe sur une image où l'on voit une petite fille qui vient de s'endormir, la mère quittant du même coup sa chambre, indique les images suivantes : « maman », « aller », « chambre ». Mais il ajoute oralement, avec difficulté, entre les deux dernières : « dans la ».

Devant une image où l'on voit un garçon qui passe le gant de toilette sur le dos d'une fillette qui prend son bain, il désigne quatre images : « un garçon », « se laver », « piscine », « une fille ». Mais après la seconde image, il ajoute verbalement : « lave ».

A chaque fois, il appuie donc sa production d'un court énoncé verbal et par là-même la rectifie, montrant clairement qu'il n'y a pas équivalence entre le fait de montrer et le fait de parler oralement : la procédure ici transforme le langage. C'est ce qu'il nous faut à présent comprendre en nous attachant à l'étude de l'aspect technique de telles procédures.

2 - Les tableaux se fondent sur des images ou font appel à une forme d'écriture. Certes, l'écriture n'est pas le dessin, mais il faut néanmoins saisir ici qu'au regard de la représentation, l'une comme l'autre sont *produites*, participant donc, au sens plein, d'un artifice. Fréquemment encore, on voit l'écriture comme une simple complexification du langage oral, relevant dès lors du même ordre de réalité et de déterminisme que lui. De même, s'il apparaît d'évidence que l'image n'est pas tout à fait équivalente à l'objet qu'elle représente, on tient la différence pour une affaire de degrés de complication à l'intérieur du même registre explicatif.

Or, si l'écriture comme le dessin (disons l'icône) ont pour fonction de représenter, ils supposent tous deux une technique, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une modalité rationnelle autre que celle du seul langage. Écriture et icône nécessitent du point de vue de leur lecture autant que de celui de leur graphie une analyse, c'est-à-dire une mise en rapports formels, de la liaison du moyen employé (le tracé) et de la fin visée (la figure), lesquels peuvent être en l'occurrence très variés. Elles requièrent en d'autres termes une *fabrication*, une artificialisation au terme de laquelle ce n'est pas la maman, par exemple, qui se trouve directement indiquée, mais son portrait ou son image. On notera au passage que c'est cette même artificialisation que Piaget s'étonne de retrouver chez l'enfant à tous les niveaux¹³.

¹². Discussion que nous ne pourrions mener dans le cadre de ce travail et que nous nous proposons de reprendre éventuellement dans un prochain article.

¹³. PIAGET montre que par son « artificialisme », l'enfant se donne toujours la réalité à travers l'**outil**, comme il construit d'une manière générale, nous dit-il, le monde par son « intelligence », en faisant preuve de

Néanmoins, écriture et icône ont pour point commun de montrer ou de représenter. Elles s'inscrivent à cet égard dans ce chapitre particulier des outils que nous appellerons avec Jean Gagnepain les *signaux*. L'écriture est technicisation de cette représentation structurée, c'est-à-dire culturellement créée, qu'est le langage, soit phonographiquement, soit sémiographiquement. L'icône est, quant à elle, artificialisation non des "mots pour dire la chose", mais "de la chose potentiellement dicible par des mots". Toutes deux, néanmoins, ne font pas que refléter la représentation : elles la transforment véritablement en la produisant. De telle sorte que l'image et l'écriture ressortissent aux lois de la technique, du monde des outils, et non plus à celui de la seule représentation qui n'apparaît ici que comme contenu de la mise en forme technique.

On ne s'étonnera pas dès lors de ne pas retrouver une stricte correspondance entre l'image et le concept. Un concept pourra se traduire par le concours de plusieurs images et, inversement, une image, susceptible d'exploitations différentes selon les occasions, pourra se rapporter à plusieurs concepts. Autrement dit, l'icône n'est pas asservie à un seul emploi ; elle participe de la *polyergie* (analogue à la polysémie issue du langage) de tout élément techniquement fondé. Elle est, si l'on peut s'exprimer ainsi, un "pour montrer", toujours ouvert, c'est-à-dire susceptible d'être exploité de manières différentes. C'est dire que l'identité et l'unité techniquement délimitée sur et par le tableau ne pourra se calquer sur l'identité et l'unité linguistiquement définies. Il sera possible et nécessaire, par exemple, d'utiliser plusieurs images pour rendre une seule identité lexicale. Ainsi, pour énoncer « l'armoire », l'enfant pourra montrer à la fois l'image du « meuble » et celle des « vêtements » dans un système tel celui opérant dans l'Introtalker¹⁴.

Mais on voit aussitôt les difficultés qui surgissent au niveau syntaxique. Comment formuler techniquement par le tableau l'ordination et la factorisation que suppose foncièrement la syntaxe ? Opérer syntaxiquement, c'est de fait, pour résumer à l'extrême, maintenir au niveau du texte un choix qui transcende les unités données, d'où une certaine forme de redondance de l'une à l'autre. Le matériel peut-il se prêter à cette démarche en boucles, à cette complémentarité des éléments supposant une constante récurrence ? Il est en tout cas certain qu'une fois produit, c'est-à-dire soumis au déterminisme technique dont les lois sont précisément autres, le langage connaîtra une transformation qui fera que nous ne retrouverons pas une stricte équivalence, ainsi que nous l'attendons un peu naïvement.

Nous observerons dès lors une forme d'agrammatisme qui n'est ici qu'illusion de notre part. L'enfant, en effet, ne pourra jouer que sur l'ordre des images, les juxtaposant obligatoirement d'une certaine façon. C'est d'ailleurs ce que lui suggèrent de faire d'une manière normative les repérages par couleurs proposées sur certains tableaux et censés représenter les catégories grammaticales et la structure syntaxique Sujet-Verbe-Complément. L'enfant pourra en tout cas s'y fonder pour faciliter sa recherche lorsqu'il doit « écrire » son propos. Avant de juger, d'ailleurs, la production de l'enfant I.M.C. et de la saisir comme « agrammatique », il convient d'observer, ainsi que certains n'ont pas manqué malgré tout de le souligner, comment s'en sort ici l'enfant normal, voire l'adulte. Ils ne pourront qu'utiliser les mêmes artifices qui nous apparaissent aussitôt comme réducteurs.

« nominalisme » (l'appréhendant à travers ses mots) et de « finalisme » (le saisissant également à travers ce que d'autres ici appelleraient le « fantasme »). On insistera néanmoins sur le fait que l'adulte, n'en déplaise à PIAGET, ne fait pas autrement. Cf. QUENTEL (J.C.), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993, coll. Raisonances.

¹⁴. L'introtalker est un appareil de synthèse vocale.

Ajoutons que la dimension de la technique se trouve engagée encore au niveau de la disposition et de la taille du tableau, lesquelles doivent être par ailleurs adaptées à chaque enfant. Mais si la technique (supposant une analyse, c'est-à-dire une mise en rapports proprement humaine) n'est pas l'instrumentation (découlant de l'adaptation purement naturelle des moyens et des fins¹⁵), il reste que ces enfants ont des difficultés motrices très importantes — celles-là mêmes qui les empêchent d'articuler le langage — et que la manipulation des tableaux leur est également difficile. On peut soutenir ici qu'ils n'ont pas la motricité de leur technique et que c'est pour eux une raison supplémentaire de viser au meilleur *rendement* du tableau et d'éliminer le superflu. Chacun utilisera en tout cas des moyens propres pour s'en sortir (on devra ainsi repérer le doigt positionné de telle façon sur l'image ou le type de balayage du tableau...) et il est ici déjà difficile de généraliser.

Conclusions

Le handicap de ces enfants I.M.C. nous apparaît finalement comme double. Ils ne peuvent d'abord articuler, mettre en œuvre en le sonorisant un langage dont pourtant ils disposent. Ils doivent ensuite introduire une autre médiation, d'ordre technique, pour pouvoir s'exprimer et c'est ce qu'on leur propose par l'intermédiaire du tableau. Cette médiation technique opère néanmoins à partir de possibilités motrices qui se trouvent chez eux grandement hypothéquées et qui feront qu'ils opéreront de la manière la plus économique possible. Si donc sur le premier point, ils ont quelque chose de commun avec l'enfant sourd (la problématique étant bien évidemment tout autre), ils se distinguent radicalement de lui quant au second. Ils ne pourront que péniblement, d'un point de vue gestuel, exercer par l'intermédiaire de la technique la capacité pleine et entière de langage qui est la leur.

L'«agrammatisme» que nous relevons dans leurs productions se révèle n'être en définitive qu'une illusion de l'observateur. Le phénomène se déduit tout d'abord de la double nécessité dans laquelle se trouve l'enfant de viser à l'adéquation la meilleure possible du message à partir des paramètres limités dont il dispose et d'obtenir l'efficacité la plus grande en fonction de ses problèmes moteurs. Il s'explique surtout par la médiation technique qui ne peut aucunement refléter les capacités langagières, mais les transforme totalement en les soumettant à ses propres lois.

La procédure favorise indéniablement la lexicalisation, au détriment de la syntaxe. Il s'agit dès lors de repérer le schème phrastique que l'enfant met malgré tout en œuvre. Si l'on regarde la succession des performances, la syntaxe n'émerge-t-elle pas dans les économies des informations redondantes, les ellipses systématiquement dirigées, dont l'enfant IMC témoigne ? Manifeste-t-il, oui ou non, une forme de régularité, que nous devons dès lors déchiffrer, dans ce qu'il nous propose ? Pour le faire apparaître, il faut en tout cas pouvoir rompre avec une démarche normative et adultocentrique qui nous fera toujours comparer et ses réalisations avec les nôtres et surtout ici les apprécier en fonction de ce que nous en attendons.

On ne peut par conséquent soutenir qu'on apprend, par les tableaux, à parler à l'enfant (pas plus que l'instituteur ne lui apprend à parler à l'école) au sens où on ne saurait lui conférer une capacité de langage qu'il a d'emblée¹⁶. On lui permet - et c'est déjà beaucoup - d'entrer en

¹⁵. Cf. la théorie ergologique élaborée par Jean GAGNEPAIN (*Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, Tome 2, *Du signe, de l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1992).

¹⁶. Ce qui n'est pas le cas de certains enfants trisomiques 21 auxquels quelques auteurs prétendent également étendre la procédure. Si ces enfants ne parlent pas, c'est en l'occurrence pour d'autres raisons : ils ne disposent

interaction verbale, même si rien n'est ici oralisé, avec son entourage. En revanche, l'enfant opère bien un apprentissage de la langue de son milieu et il doit ici « traduire » ce qu'il a à énoncer par le biais de la procédure du tableau. Il lui faut prendre connaissance du dispositif proposé, ce qui suppose un apprentissage supplémentaire. C'est ici que l'on retrouve la dimension de la portée du tableau, socialement parlant. Mais il s'agit d'une tout autre question...

Pourquoi ces enfants IMC mettent-ils tant de temps pour exploiter ces tableaux de communication? Nos observations tendent à montrer que ce n'est pas en tout cas pour des raisons logiques ou formelles. Ils sont capables de déductivité. Ces enfants IMC sont également capables de conduites abstraites, techniquement contrôlées. Ils sont capables de « technicité ». La question de l'apprentissage devrait donc être reprise et elle fournira d'autres pistes de recherche.

En fin de compte, pour ces enfants, dire, c'est effectivement faire dans la mesure où ils ne peuvent exprimer oralement la capacité de langage dont ils disposent. Pour eux, parler, c'est montrer et d'une manière générale utiliser une procédure technique. Ceci ne revient aucunement à dire que le langage n'existe pas chez eux ou qu'il disparaît derrière la technique. Bien au contraire, il faut comprendre que ces enfants se servent de leur capacité de production, fût-elle elle-même l'abstraction de possibilités motrices très réduites) pour émettre un langage qu'ils ne peuvent oralement prononcer. Nous sommes tout simplement ici dans ce registre particulier de l'univers des signaux que nous appelons la « déictique ».

Résumé

Les enfants IMC n'émettant aucun énoncé verbal n'en ont pas moins - sauf problème particulier - le langage. Entre autres aides techniques à la communication, on leur propose des « tableaux de communication » qui leur permettent d'échanger avec leur entourage.

Ce travail met en évidence la systémativité de ce qui se trouve ainsi produit par ces enfants, quel que soit l'écart par rapport au langage « standard ». Il étudie également les processus sous-jacents aux productions, à la fois langagières et techniques de ces enfants, en faisant apparaître qu'elles supposent et nécessitent une ambiguïté et une plurifonctionnalité que d'ordinaire, dans de telles procédures, on cherche précisément à éliminer.

pas à ce moment-là de la capacité de langage elle-même et ne sauraient donc, autrement que sous la forme d'un pur dressage, tirer profit de la démarche.