

*Devant les productions parfois déconcertantes des enfants I.M.C. qui s'expriment grâce aux tableaux de communication, l'observateur ne peut manquer de se poser la question d'éventuels troubles structurels du langage. Nous avons déjà fait part de nos travaux concernant ces problèmes<sup>1</sup> et montré l'intérêt de la dissociation que l'on peut opérer entre la grammaticalité, déterminisme spécifique du langage (ou principe de l'abstraction logique) et la langue, c'est-à-dire l'usage qui en est fait, lequel s'apprend et peut se mesurer en termes d'écart à la norme. Nous reprendrons ici ce raisonnement puis nous en tirerons des conséquences pour notre pratique rééducative.*

<sup>1</sup>cf bibliographie

A. DENEUVILLE

<sup>2</sup>Orthophoniste

V. TSIMBA

<sup>3</sup>Neurologue, chef de clinique

Service de Rééducation  
Fonctionnelle pour Enfants  
du Dr Pialoux, C.H.R. de Rennes

## POUR UNE PÉDAGOGIE DES TABLEAUX DE COMMUNICATION FONDÉE SUR LA LOGIQUE DE L'ENFANT

par Anne DENEUVILLE<sup>2</sup> et Véronique TSIMBA<sup>3</sup>

**Mots-clés** : I.M.C. - Systèmes de communication augmentatifs - Linguistique - Rééducation - Enfant - Raisonnement - Syntaxe - Mutisme.

### I - Les fautes, critère de la grammaticalité

Lorsque E... montre l'image s'habiller pour dire "courir", elle fait incontestablement une faute. Lorsque A..., qui doit écrire sous dictée la phrase "le garçon ne dort pas", montre les pictogrammes garçon se promène, elle se trompe. Lorsque S..., qui doit décrire une image d'un garçon qui lave une fille, ne montre que les icônes, garçon fille il oublie le verbe. Lorsque, enfin, S., pour dire "il mange", utilise le pictogramme fruits et non celui de mange, il commet certainement une erreur.

Cependant, nous sommes bien obligés de reconnaître en même temps que toutes ces "fautes" ne sont pas dues au hasard. Pour l'observateur qui connaît bien ces enfants et leur tableau, elles sont toujours explicables. En l'occurrence : l'image "s'habiller" représente un enfant dont les bras sont dans la même position que s'il courait et le rapport est par ailleurs évident entre "manger" et les "fruits" ; pour indiquer la négation, A... refuse d'utiliser le pictogramme appris en orthophonie car le matin même, l'ergothérapeute a utilisé un signe différent. Elle cherche donc un autre moyen et pense, semble-t-il, que montrer "il se promène" revient à dire qu' "il ne dort pas".

Ces productions sont donc très logiquement déduites, mais fausses. Elles ne correspondent pas, à vrai dire, à ce qu'attendait l'observateur : ni à l'usage qu'il avait prévu pour les images du tableau, ni à celui du français. Elles sont néanmoins la preuve, à la fois de l'existence d'un raisonnement logique, sur les mots, et d'un apprentissage qui n'a pas encore été effectué.

Dissociant ainsi les deux processus, il nous sera alors possible indépendamment de l'écart de la réponse par rapport à la norme attendue, d'observer à travers les fautes la présence de cette capacité grammaticale que nous allons maintenant définir.

### II - Qu'est-ce que parler ?

Parler, ce n'est jamais mettre une étiquette sur une réalité. Aucun mot ne désigne une chose et une seule. Les mots désignent tous un ensemble de choses plus ou moins ressemblantes et plus ou moins dissemblables que l'on regroupe sous un seul terme : un mot.

Ainsi, qu'est-ce qu'un chat ? Le mot "chat" regroupe quantité de chats, plus ou moins différents : des bruns, des tigrés, des gros, des petits... Aucun critère objectif ne peut permettre de définir sans erreur ce qu'est un chat : combien doit peser un chat pour être un chat et non un chien, sachant qu'un chat est généralement plus petit qu'un chien mais qu'il existe aussi certains chiens plus petits que certains chats ? Et que dire dès lors du "chat dans la gorge" ? Et du "chat perché" ?

En linguistique, depuis Saussure, on dit que les mots ne sont pas définis par leur contenu, mais négativement : est un chat, non pas l'animal qui aura telle caractéristique, mais celui qui est plutôt un chat qu'autre chose. C'est de cette manière que chaque langue découpe différemment la réalité, selon ses mots.

Or, les jeunes enfants mettent parfaitement en œuvre, dès qu'ils parlent, cette rationalité supposant un détachement des critères immédiats, objectifs : n'ayant dans leur vocabulaire que "chat" et "chien" par exemple, ils classeront tous les animaux dans ces deux ensembles, faisant par là preuve d'une très haute capacité d'abstraction, et ce, même pour des mots réputés concrets ! Ce sont toutes les erreurs pour lesquelles on parle de "généralisation".

Parler, ce n'est donc pas d'abord apprendre du vocabulaire ; c'est accéder à cette possibilité de regrouper sous le même concept des réalités différentes qui n'auront pour point commun que de n'être pas désignées par un autre mot. Il s'agit bien d'une capacité à assembler et différencier et non de tel ou tel découpage préétabli de la réalité.

De la même façon, parler ce n'est pas apprendre telle règle de grammaire, c'est accéder à la capacité d'abstraire et de faire de la règle : l'enfant qui dit "j'ai rendu", témoigne encore, par cette faute, de son accès au principe du langage, puisqu'il construit son énoncé très logiquement sur le modèle "j'ai vendu". Ses erreurs morphologiques ou syntaxiques matérialisent la présence implicite d'un système de règles. Elles témoignent, en deçà de leur rapport particulier à l'usage, d'une raison logique qui répond à ce que nous désignons du terme de "grammaticalité".

\*cf bibliographie

### III - Parler avec un tableau de communication

Il nous faudra donc rechercher à travers les tableaux de communication un raisonnement de l'enfant identique à celui dont font preuve, avec les mots, ceux qui parlent. Mais n'est-ce pas très exactement ce que nous avons observé à travers leurs fautes ?

L'enfant I.M.C. qui accède au langage ne cesse en effet de jouer avec les "mots" de son tableau, redéfinissant sans cesse leurs limites, au gré de ce qu'il doit dire, puisque ses pictogrammes sont beaucoup moins nombreux que les mots du français : [dame] peut dire ma grand-mère, une cousine, la boulangère ou... tout ce qui ne sera ni maman, ni monsieur. Mais aussi [s'habiller] peut servir à dire "courir" dès lors que l'important est de bien faire la différence avec "marcher", et n'importe quelle action ; [se promener], par exemple, peut exprimer "ne dort pas" puisqu'il s'y oppose.

Il nous faut donc quitter l'étiquetage des exercices de vocabulaire pour faire jouer aussi la logique de l'enfant : il s'agira de lui demander de dire avec les images de son tableau ce qu'il n'a pas appris, ce qui n'est pas initialement prévu, de telle sorte que joue inconsciemment la question : est-ce à dire du même mot ou est-ce différent ?

L'on peut proposer à l'enfant quelques images, telles que [chien], [verre], [lit].. et lui demander l'image convenant le mieux pour dire, bien sûr chien, verre et lit, mais aussi: animal, à boire, éléphant, jus d'orange, j'ai soif, dormir, la nuit. Ou on peut lui demander au contraire de marquer la différence :

enfant : [chien]

adulte : et éléphant ?

enfant : [chien]

adulte : c'est pareil ?

enfant : [gros]

adulte : alors comment on peut dire chien ?

enfant : [chien]

adulte : et éléphant ?

enfant : [chien][gros]

On peut donner à un enfant une carte d'un imagier, dont le nom n'est pas prévu tel

quel dans son tableau, et lui demander de le faire découvrir à un autre enfant ou à un adulte. Comment faire ainsi comprendre "maillot de bain" ou "caravane" avec un tableau de communication-type, tel qu'on en voit dans tous les centres de rééducation ? Comment avec ce tableau raconter l'histoire du petit chaperon rouge, sans icône de loup, de galette ni de chaperon bien sûr, si ce n'est en redéfinissant pour l'occasion le contenu des images chien, gâteau et fille, par exemple.

C'est ainsi, en utilisant la capacité logique que possèdent les enfants, que nous les amènerons à se corriger en cas d'erreur :

adulte : le garçon lave la fille

S... : garçon fille

adulte : le garçon dessine la fille

S... : garçon dessiner fille

adulte : alors, "le garçon lave la fille" ?

S... : garçon lave fille.

L'enfant a fait preuve d'un fonctionnement logique : "dessiner" apparaît, en opposition à "lave", qu'il nous faut repérer indépendamment des fautes qu'il commet.

De la même façon, nous pourrions travailler la syntaxe qui nous permet de mettre des parenthèses dans un énoncé :

[les enfants {de la classe (de CP) } jouent ] (dans la cour)

Cet exercice s'avère plus difficile avec un tableau, mais est tout de même réalisable si l'on dicte par exemple à l'enfant des énoncés tels que :

la maman ne dort pas : (maman) (dormir négation)

c'est pas la maman qui dort : (négation) (maman) (dormir)

Le changement de place de la négation prouve la capacité de l'enfant à effectuer ces parenthèses.

ou bien : le garçon mange un grand gâteau,  
le grand garçon mange un gâteau.

## Conclusion

Ayant ainsi différencié deux rationalités, le rééducateur se doit de n'oublier ni l'une ni l'autre.

Il lui faut entraîner l'enfant à faire jouer sa logique, en lui demandant de redéfinir au gré des exercices les limites de chaque pictogramme afin de lui donner le moyen de tout dire, même avec un nombre d'images restreint. Mais il est aussi nécessaire de fixer le vocabulaire de l'enfant dans un certain usage, faute de quoi il serait trop difficile pour chaque interlocuteur de le comprendre. Il doit utiliser les capacités grammaticales de l'enfant pour lui faire effectuer de la syntaxe, mais aussi fixer ces règles dans un certain usage, se rapprochant au mieux du français. Autrement dit, le rééducateur du langage ne doit oublier aucun des déterminismes qui fondent le dit langage.

## Bibliographie

- 1 — DENEUVILLE A., GUYARD H., QUENTEL J.C. Quand parler ne peut être que montrer, *Glossa*, 36, sept. 1993, p. 4-15.
- 2 — GUYARD H., QUENTEL J.C., L'accès au langage envisagé à partir de la pathologie. Deux cas de forclusion du signe. *Tétralogiques* 4, P.U.R., 1993.
- 3 — QUENTEL J.C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993.
- 4 — QUENTEL J.C., La faute et sa logique dans le langage de l'enfant, *Glossa*, 39, Avril 1994, p. 4-13.