

ETUDE CLINIQUE DE LA MIMOGESTUALITE D'UNE ENFANT DYSPHASIQUE

par Line MERMOUD et Geneviève de WECK

¹ Logopédiste
Centre logopédique
et pédagogique
rue du Cheminet 26
CH - 1400 Yverdon

² Chargée de cours
pour la formation
d'orthophonistes
Faculté des Lettres
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH - 2000 Neuchâtel
SUISSE

Mots-clés : Communication non verbale - Dysphasie - Logopédie - Enfant

Introduction

Parmi les troubles du développement du langage, les retards de langage et les dysphasies occupent une large place. Malgré le flou qui règne encore dans la terminologie, beaucoup d'auteurs ne relèvent généralement chez les enfants que des manques dans divers domaines linguistiques, la phrase étant l'unité d'analyse la plus grande. En effet, les descriptions classiques retiennent principalement deux critères pour qualifier la production langagière d'un enfant : un décalage temporel dans l'apparition du langage et une qualité défectueuse de la structure même du langage. Plus récemment, en neuropsychologie, des classifications sémiologiques plus précises quant à la diversité des troubles observés ont été proposées*. Corollairement, la plupart des propositions d'évaluations** portent sur les domaines décrits dans les classifications, et ont donc le même type de référence linguistique, à savoir le structuralisme.

Peu d'attention est donc accordée aux capacités que ces enfants ont tout de même développées pour communiquer avec leur entourage. Si des travaux commencent à prendre en compte les dimensions interactives, peu encore portent sur les capacités non verbales que ces enfants utilisent, en partie pour compenser leur mal-être linguistique. Pour nous, il paraît déterminant d'essayer de décrire ce syndrome de façon plus positive et en ne se limitant pas à une analyse linguistique phrastique. Il y a certes un avantage réel à enrichir les descriptions actuelles des retards de langage pour mieux comprendre la diversité des cas auxquels les logopédistes sont confrontés. Par ailleurs, comment peut-on mener à bien une intervention logopédique sur la base de données essentiellement négatives ? Ainsi, face à des enfants parlant très peu, comment ne pas décrire plus précisément les moyens non verbaux qu'ils ont construits, si tel est le cas, sur lesquels pourra peu à peu s'ancrer la modalité orale ? L'étude de cas que nous présentons est un exemple de recherche clinique, aboutissant à la mise en évidence d'un système de communication non verbale chez une enfant présentant une quasi-absence de langage verbal à 4-6 ans.

Développement du langage et communication

A une conception structuraliste, nous aimerions opposer une vision plus globalisante qui prenne aussi en compte la dimension communicative du langage. A l'heure actuelle, dans bien des disciplines, l'interaction et la communication sont à l'ordre du jour. Dans le domaine du langage, beaucoup d'auteurs* montrent notamment l'influence des divers paramètres de la situation d'énonciation sur l'utilisation du langage par les adultes comme par les enfants, et ce faisant, l'unité de référence n'est plus la phrase, mais le discours. On insiste aussi, d'une part sur le développement de modes de communication pré-verbale* et non verbale, et d'autre part sur le rôle des interactions sociales*, source d'apprentissage et de développement des activités langagières.

Plus précisément, les enfants acquièrent des capacités conversationnelles avant même de dire leurs premiers mots, le dialogue constituant la première forme discursive à laquelle

* Gérard, 1991

** pour une recension, voir Vinter, 1991

* par exemple Bange, 1983 ; Bronckart et collaborateurs, 1985 ; Hupet et Chantraine, 1992 ; Py, 1989

* Van der Straten, 1991

* Bruner, 1983 ; Schneuwly et Bronckart, 1985

ils participent de plus en plus activement*. Les premières formes de dialogue se réalisent de façon non verbale, les bébés développant tout un répertoire de postures, de gestes, de mimiques, de regards qui prennent une signification dans le cadre des interactions avec l'adulte, comme le montre l'abondante littérature actuellement disponible*. Avec l'apparition du langage, la communication non verbale ne disparaît pas; elle semble au contraire changer de fonction* et se différencier en divers types de gestualité; tout d'abord non conventionnelle, cette gestualité est progressivement aussi marquée par la convention sociale*. Parallèlement, sur le plan verbal, s'élaborent des capacités à produire d'autres types de texte**.

* Brin, Fujiki, Laeb et Winkler, 1986; François, 1990

* Cosnier, 1977 et 1984; Van der Straten, op. cit.

* Baudonnière, 1988; Brossard, 1990

* Aulagnier et Chomette-Giraud, 1975

** Esperet, 1984; Fayol, 1987; Schneuwly, 1988; de Weck, 1991

Pathologie du langage et communication

Des travaux portent aussi sur les capacités conversationnelles des enfants dysphasiques. La distinction entre compétences conversationnelles et compétences linguistiques a permis de mettre en évidence une interdépendance entre les deux types de troubles*, les dysphasiques étant des partenaires conversationnels moins actifs et moins habiles que leurs congénères*.

* Hupet, 1990; Hupet et Chantraine, 1992

Par contre, peu d'information n'est encore disponible concernant leurs capacités à produire des discours organisés ou à utiliser davantage ou différemment la communication non verbale. Il semble toutefois que l'on puisse faire l'hypothèse que des enfants ayant très peu de langage verbal peuvent développer des moyens non verbaux de communication. C'est bien l'hypothèse que nous faisons dans nos travaux, où nous tentons d'allier les dimensions verbale et non verbale de la communication dans l'analyse d'activités langagières d'enfants dysphasiques*.

* Brinton, Fujiki et Sonnenberg, 1988; Leonard, 1986; Levi, Perno et Zollinger, 1984

* Mermoud, 1991; de Weck et Marro, 1992

Etude clinique

L'enfant de 4/6 ans dont il s'agit est en traitement logopédique* pour un important retard d'acquisition du langage verbal dans le cadre d'un retard de développement général. Elle ne dit que quelques mots, mais elle a développé une stratégie de communication consistant à utiliser le geste à la place du verbe.

L'analyse contient des aspects quantitatifs et qualitatifs et porte sur trois niveaux distincts:

- constituer le répertoire typologique fonctionnel des gestes utilisés par l'enfant;
- envisager ses possibilités d'adaptation à différentes situations de communication et les éventuels remaniements de son système dans le temps;
- analyser les façons dont s'articulent dans son discours les éléments gestuels et verbaux.

La recherche de règles d'organisation sous-jacentes à ce système de communication ainsi que la mise en évidence de stratégies constituent le point commun des trois aspects de notre analyse.

Méthodologie

Les séquences analysées sont au nombre de six, issues de séances de thérapie du langage et de la communication. Elles se situent à deux périodes distinctes: la première de mi-février à début mars 90, la seconde à mi-mai 90. Chacune comprend une situation de jeu symbolique, une situation de "lecture", une situation de discussion dont le thème est proposé par l'enfant et sans relation directe avec le contexte immédiat. Ces choix répondent à plusieurs motivations. En effet, le fait d'avoir deux périodes, s'il n'autorise pas, et telle n'est pas notre intention, de situer notre travail dans une perspective longitudinale permet de considérer deux états différents dans le temps et d'envisager ainsi d'éventuels remaniements à l'intérieur du système de communication de l'enfant. Au niveau du choix des situations, nous voulions d'une part être assurées d'un large éventail de productions (celles-ci étant très répétitives à l'intérieur d'une même situation) et d'autre part, avoir des situations qui présentent un rapport au référent spécifique, vu notre désir d'envisager les modulations possibles du système de l'enfant. Ainsi, dans la lecture, les référents sont connus et présents pour l'adulte, dans le jeu symbolique, ils sont également présents, mais la progression de l'action n'est pas inscrite a priori sur un support commun aux deux partenaires; dans le cadre de la "discussion", le thème évoqué est

* dans le cadre de l'Institution
Universitaire de
Psychiatrie Infantile.
Consultation guidance
Pr Bertrand Cramer

inconnu de l'adulte et les référents en principe absents.

Une grille composée de six rubriques (temps, action, direction du regard, aspects mimogestuels, vocaux et verbaux) a permis la transcription des séquences vidéo et le relevé de l'ensemble des éléments pertinents pour l'analyse. Au niveau de la mimogestualité, seuls les gestes revêtant une fonction sémantique, c'est-à-dire "*lorsqu'ils signifient un référent par eux-mêmes ou quand ils affectent la signification des signes verbaux concomitants*" *, sont relevés, nos analyses se limitant aux aspects liés à la transmission de contenu.

* Scherer, 1984, p. 77

La constitution du répertoire de la mimogestualité de l'enfant se fonde sur des typologies fonctionnelles existantes*. Nous distinguons deux types de gestes: les syllinguistiques (SL) qui se définissent comme des gestes nécessairement associés à la parole et les quasilinguistiques (QL) qui consistent en patterns mimogestuels susceptibles d'assurer une communication sans l'usage de la parole.

* Cosnier, 1977 ; Cahan et Cosnier, 1977

cf tableau 1

A chaque catégorie se rattachent des fonctions. Pour les SL, nous trouvons la fonction illustrative liée au contenu de la parole (exemple: *l'enfant dit "petit" et précise la grandeur en écartant les mains*) et la fonction expressive principalement constituée de mimiques faciales servant à connoter le contenu du discours. Pour les QL, nous trouvons la fonction référentielle liée directement à l'évocation d'actions ou d'objets, la fonction expressive centrée sur l'émetteur, ses sentiments et appréciations et la fonction phatique centrée sur le fonctionnement du canal.

Ces fonctions peuvent admettre des gestes de formes différentes. Nous distinguons une forme arbitraire dont la relation au référent n'est pas motivée (exemple: hocher la tête pour dire *oui*), déictique, le geste désigne le référent, et une forme iconique, le geste mime une caractéristique du référent (exemple: *faire le geste de boire*).

	<i>SL</i>	<i>QL</i>
<i>Fonctions</i>	Illustrative Expressive	Référentielle Expressive Phatique
<i>Formes</i>	Arbitraire Déictique Iconique	Arbitraire Déictique Iconique

Tableau 1 : Typologie de la mimogestualité

Chaque geste est classé selon ce schéma. Pour chaque séquence, la répartition des différents types de gestes est exprimée en pourcentage, ce qui permet une comparaison empirique (vu la faiblesse de l'échantillonnage) des gestes employés dans les différentes situations de communication et sur les deux périodes d'observation.

La dernière partie de l'analyse, liée aux combinaisons des différents éléments verbaux et/ou gestuels à l'intérieur d'un même énoncé, a nécessité la création d'une typologie propre à ce travail afin de dégager les fonctions que pouvaient revêtir les différents éléments les uns par rapport aux autres. En empruntant des données à divers auteurs*, nous avons distingué une fonction *connotative*, le geste connotant le contenu du discours en le qualifiant (exemple: *l'enfant dit: "ooo" tout en souriant; le sourire connote "ooo"*), une fonction d'*amplification*, le geste amplifiant la signification du verbal (exemple: *l'enfant dit: "o koko" et désigne un crocodile sur le livre*) et une fonction de signification, le geste signifiant un référent par lui-même (exemple: *l'enfant dit: "a miam miam" et désigne un bateau, lieu sur lequel il est allé manger*).

* Cosnier & Brassard, 1984 ; Dahan & Cosnier, 1977

Résultats

Cette analyse du système de communication de l'enfant a permis de mettre en évidence plusieurs phénomènes. La mimogestualité de l'enfant est riche et variée, que ce soit du point de vue des types, des fonctions ou des formes. La largesse du répertoire se rapproche de l'éventail proposé par la littérature (cf. tableau 1). Enfin, ce répertoire présente des règles d'organisation à plusieurs niveaux :

- Les types, les formes et les fonctions des signes non verbaux paraissent coordonnés.

En effet, aux types de mimogestualité sont rattachées certaines fonctions dont les formes ne sont pas aléatoires. Les fonctions des QL et des SL sont variées et se rapprochent des fonctions retenues pour ces gestes (cf. tableau 1). Quant à la forme, on remarque, par exemple, qu'aux fonctions phatique et expressive des SL et des QL se rattache essentiellement la forme arbitraire (mimiques conventionnelles, et notamment des sourires et des hochements de tête), à la fonction référentielle des QL, les formes déictique et iconique et à la fonction illustrative des SL, les formes arbitraire et déictique.

- Le système de communication de l'enfant se module en fonction des situations de communication, il n'est donc pas rigide. Sur la base du rapport au référent spécifique aux diverses situations analysées, il semble bien que la présence ou l'absence des référents influencent notamment les formes de la mimogestualité de l'enfant. Il va sans dire que la faiblesse de l'échantillonnage ne permet pas de tirer de conclusions générales, d'autant que l'impact de chaque situation est important. Cependant, la présence des référents (lecture et jeu symbolique) incite l'enfant à privilégier leur évocation sous le mode le plus élémentaire, la désignation, alors que leur absence (discussion) le conduit à utiliser d'autres formes d'évocation, notamment les iconiques, cela pour les QL. Pour les SL, la situation est légèrement différente, les gestes de forme iconique n'étant que très peu présents (3 occurrences dans tout le corpus). La modulation liée à l'absence ou à la présence des référents se fait d'abord au niveau des fonctions puisque la fonction illustrative est prédominante dans les situations de lecture et de jeu symbolique alors que la fonction expressive le devient à son tour dans les situations de discussion. Mais cela nous semble également lié à une question de forme. En effet, lorsque les référents sont absents, l'enfant ne peut illustrer par la désignation le référent signifié verbalement et les gestes illustratifs se font ainsi moins nombreux. D'ailleurs, on remarque au niveau de la forme que les situations de discussion n'occasionnent que des SL arbitraires alors que les formes sont nettement plus variées lorsque les référents sont présents.

	<i>Jeu symbolique</i>		<i>Discussion</i>		<i>Lecture</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
SL	21.45	36.67	11.54	23.81	35.56	45.83
QL	78.55	63.33	88.46	76.19	64.44	54.17
Verbal	0	21.05	3.7	22.22	2.17	29.41

Tableau 2 : Répartition en pourcentages des SL, des QL et des énoncés verbaux non accompagnés de gestes, en fonction des situations et des périodes (1 et 2)

- Entre les deux périodes de récolte des données (cf. tableau 2), le système de communication de l'enfant subit des modifications notoires au niveau de l'utilisation du langage verbal, ce qui n'est pas sans conséquence sur les proportions des différentes catégories de geste. Le langage verbal devenant plus important, tout le système est remanié (augmentation des SL aux dépens des QL, augmentation des énoncés verbaux).

- L'analyse des énoncés de l'enfant groupant plusieurs signes verbaux et/ou gestuels a permis de mettre en évidence plusieurs éléments. Tout d'abord, l'enfant est à même de produire cinq types de combinaisons différentes (SL + verbal, QL + verbal, verbal + verbal, QL + QL, groupement entre différentes catégories de gestes accompagnés de signes verbaux). Les fonctions adoptées par les éléments à l'intérieur de chaque combinaison sont spécifiques et stables, ce qui souligne le caractère organisé et complexe du système de l'enfant.

Les fonctions dévolues aux SL illustratifs et expressifs ainsi qu'aux QL expressifs sont semblables à celles décrites dans la littérature, à savoir fonction connotative pour les expressifs et fonction d'amplification pour les illustratifs. On peut d'ailleurs se demander si l'enfant ne s'appuie pas sur les illustratifs pour assurer la compréhension de ses signes verbaux dont la forme n'est pas toujours conventionnelle.

Par ailleurs, nous avons relevé une catégorie mimogestuelle spécifique à notre corpus, des QL en relation avec un élément verbal. Ces gestes sont concomitants à un élément

verbal, mais ils revêtent d'autres fonctions que celles communément admises pour les SL. En effet, il s'agit de gestes assurant une fonction référentielle dont la signification est en relation avec celle véhiculée par le verbal (*exemple: l'enfant dit "aïe" et se touche la bouche pour montrer que c'est là qu'il a mal*). Nous formulons l'hypothèse que l'enfant signe ainsi une *ébauche de combinatoire*, à l'instar des moyens de transition entre l'holophrase et les énoncés à deux éléments*. Notons encore que deux signes gestuels ou deux signes verbaux peuvent également fonctionner ainsi. Les fonctions de signification peuvent donc être assurées soit par le verbal, soit par le gestuel alors que la fonction connotative relève du gestuel.

La combinaison de plusieurs éléments verbaux est encore rare dans notre corpus. Or, il apparaît que certains référents signifiés gestuellement par l'enfant font partie de son vocabulaire verbal et apparaissent en tant que tels dans certains énoncés. On peut dès lors se demander si l'enfant n'obéit pas parfois à un principe d'économie, utilisant le geste à la place du mot chaque fois que cela est possible, notamment lorsqu'il doit élaborer des énoncés contenant plusieurs notions conceptuelles (*exemple: l'enfant dit: "miam, miam" et désigne le bateau alors qu'à d'autres moments il peut utiliser le mot «bateau»*).

Conclusion

La mimogestualité dans le cadre d'un retard sévère d'acquisition du langage verbal, fil conducteur de cette recherche, a conduit à décrire un système de communication substitutif et peu conventionnel mais présentant des caractéristiques tout à fait pertinentes pour évoquer le retard de langage en terme de différences et de potentialités et non pas seulement en terme de déficits. En tenant compte de la modalité non verbale, le système de l'enfant se présente comme un ensemble organisé mais souple dont les éléments revêtent des formes et des fonctions variées. Il met également en évidence certaines stratégies utilisées par l'enfant. Ces quelques constatations, basées il est vrai sur un cas unique, demanderaient à être plus largement étayées, mais elles soulignent tout de même la pertinence d'une redéfinition du champ des descriptions et de la compréhension du retard de langage.

Bibliographie

- AULAGNIER, A., & Chomette-Giraud, C. (1975). Etude de l'évolution de la gestualité chez des sujets en situation de communication verbale (de 2 ans 1/2 à l'âge adulte). Université de Lyon. Mémoire d'orthophonie.
- BANGE, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle, *DRLAV*, 29, 1-28.
- BAUDONNIERE, P. M. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*, Paris: PUF.
- BRINTON, B., FUJIKI, M., LOEB, D. & WINKLER, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification, *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- BRINTON, B., FUJIKI, M. & SONNENBERG, E. A. (1988). Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 383-391.
- BRONCKART, J. P. & coll. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, A. (1990). Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienne, *Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel*, 39, 1-273.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris: PUF.
- COSNIER, J. (1977). Communication non verbale et langage, *Psychologie Médicale*, 9 (11), 2033-2049.
- COSNIER, J. (1984). Observation directe des interactions précoces, ou les bases de l'épigénèse interactionnelle, *Psychiatrie de l'enfant*, 27(1), 107-126.
- COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). *La communication non verbale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DAHAN, G. & COSNIER, J. (1977). Sémiologie des quasi-linguistiques français, *Psychologie Médicale*, 9 (11), 2053-2072.
- De WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- De WECK, G., & Marro, P. (1992). Quelle méthodologie de recherche pour l'étude des retards de langage?, Conférence au 1er congrès du CPLLOL, Athènes.
- ESPERET, E. (1984). Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit, In: M. MOSCATO & G. PIERAUT-LE BIONNEC (Ed.), *Le langage: construction et actualisation*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 179-196.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit, In: G. Piérait-LAYOL & G. BONNIEC (Ed.), *Connaître et le dire*, Bruxelles: Mardaga, 223-238.
- FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inégale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- GERARD, C. L. (1991). *L'enfant dysphasique*, Paris: Editions Universitaires.
- HUPET, M. (1990). Pragmatique et pathologie du langage, In: J. L. Nespoulous & M. Leclercq (Ed.), *Linguistique et neuropsycholinguistique: tendances actuelles*, Paris: Edition de la Société de Neuropsychologie de Langue Française, 83-97.
- HUPET, M. & CHANTRAINE, Y. (1992). L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles, *Glossa*, 29, 44-53.
- LEONARD, L.B. (1986). Conversational replies of children with specific language impairment, *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 114-119.
- LEVI, G., PIPERNO, F. & ZOLLINGER, B. (1984). Troubles spécifiques de communication et dysphasie évolutive, *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 32 (1), 49-56.
- MERMOUD, L. (1991). Retard de langage et communication non verbale, Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophonie, Université de Neuchâtel.
- MOREAU, M.L. (1984). *L'acquisition du langage*, Bruxelles: Mardaga.
- PY, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction, *DRLAV*, 41, 83-100.
- SCHERER, K.R. (1984). Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation, In: J. Cosnier & A. BROSSARD (Eds.), *La communication non verbale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 71-100.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J. P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- VAN DER STRATEN, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots: formes précoces de communication*, Paris: Centurion.
- VENEZIANO, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In: J. Gérard-Naef (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 58-94.
- VINTER, S. (1991). Bibliographie pour l'évaluation du langage oral de l'enfant, *Glossa*, 26, 40-43.



PROCHAIN NUMÉRO SPÉCIAL DE GLOSSA :

LES BÉGAIEMENTS



GLOSSA

BULLETIN D'ABONNEMENT

A photocopier et à retourner accompagné de son règlement à :

ORTHO-EDITION, GLOSSA Abonnement

76, rue J.-Jaurès - 62330 ISBERGUES - ☎ 21.26.45.45

Nom Prénom

Adresse

Code Postal Ville

Tél. Pays

- Je m'abonne à GLOSSA pour 1 an (5 numéros)

Tarif ordinaire : **260 FF**

Tarif étudiant : **150 FF**

(joindre photocopie de la carte universitaire)

- Il est possible d'acquérir les anciens numéros de Glossa.

Prix de vente au n° : **70 F.**

La liste des n°s disponibles vous sera adressée sur simple demande.