

Transmettre une langue à un enfant paraît si naturel, inscrit dans notre humanité et dans l'ouverture au monde. Ce qui se joue au cœur de la relation engage la parole, la mise en mots, le souffle, le corps. Pourtant, cet apprentissage met en difficulté certains enfants au point de démotiver les adultes, entraînant parfois un retrait des interactions langagières.

Découvrir l'explicite fil de cette transmission, en comprendre les mécanismes (au-delà des enjeux cognitifs) offrent des pistes pour maintenir notre engagement, même en contexte de difficultés langagières. Les auteures invitent à découvrir comment transmettre explicitement une langue orale. Des exercices à pratiquer seul et avec l'enfant soutiennent le lecteur dans cette réappropriation des interactions langagières, support quotidien des apprentissages.

Véronique Rey, linguiste, est professeure des Universités à Aix-Marseille Université. Avec son équipe (Centre d'observation du langage oral et écrit, www.coloe.fr, elle a développé le concept de Fonction patrimoniale du langage, pour rendre compte d'une pratique langagière universelle.

Christina Romain est linguiste, maître de conférences à Aix Marseille Université. Ses recherches portent sur le discours en interaction : la sociolinguistique, la linguistique interactionnelle, l'analyse de discours, la pragmatique et la politesse linguistique.

yapaka.be

Coordination de la prévention
de la maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



CORPS, GESTES ET PAROLES POUR ENTRER DANS LA LANGUE

*Véronique Rey
Christina Romain*

**Corps, gestes et paroles
pour entrer dans la langue**

*Véronique Rey
Christina Romain*

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directrice de collection : Claire-Anne Sevrin assistée de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont et Audrey Heine.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'Enseignement, Administration générale de l'Aide à la Jeunesse, Administration générale des Maisons de Justice, Administration générale du Sport, Administration générale de la Culture et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de projets : Alexandra Adriaenssens, Mathieu Blairon, Louise Cordemans, Olivier Courtin, Anne-Marie Dieu, Ingrid Godeau, Emilie Helman, Françoise Hoornaert, Philippe Massay, Claire Meersseman, Farah Merzguioui, Perrine Molter, Géraldine Poncelet, Nathalie Van Cauwenberghé, Françoise Verheyen.

Comité directeur : Alexandra Adriaenssens, Frédéric Delcor, Freddy Cabaroux, Quentin David, Valérie Devis, Annie Devos, Laurent Monniez, Yves Polomé

La corporalité de la parole	5
Langage, parole et langue	11
Parole et langue	13
Enfants TSA muets ?	23
Témoignage : l'incorporalité du langage	24
La parole mise en mots	27
Gestes vocaux et gestes de pointage : un étayage pertinent	27
Les syllabes : le squelette des mots	30
Les différents types de mots	31
Des mots à l'expression des émotions	34
L'appropriation des mots chez l'enfant	35
Témoignage : la pertinence d'une comptine	40
La parole mise en scène	41
Les enjeux de l'énonciation : ancrage et visée	41
Traitement de l'implicite et des métaphores dans nos conversations quotidiennes	44
Les contes, une pratique langagière pour s'approprier implicite et métaphores	47
Témoignage	51
Et pour finir : les fonctions de la parole	53
Poursuivre	57
Bibliographie	59

Suivez l'actualité de Yapaka sur les réseaux sociaux



Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.

Mars 2024

La corporalité de la parole

Mobiliser les professionnels, les parents et tout adulte à maintenir leur envie de transmettre la langue orale au quotidien est essentiel, car c'est le lien fondamental qui éduque nos corps dès la naissance (et même avant) et qui nous permet de devenir des personnes. C'est-à-dire des individus traversés par le son (personne). L'appropriation progressive de la langue orale donne accès à un groupe linguistique de locuteurs en interactions langagières (langues française, anglaise, etc.) et donne accès à des symboles linguistiques partagés. L'absence de réaction de certains enfants, dont les enfants TSA (Trouble du spectre de l'autisme), lors d'interactions avec des adultes risque de démobilité cette envie de transmettre alors que, en poursuivant ces échanges langagiers, en interaction adressée, nous poursuivons la sollicitation ; nous faisons exister l'autre en duo avec soi. Comme nous n'avons aucun souvenir de nos apprentissages en langue première orale avant 2 ans, cela peut nous sembler moins urgent par rapport à tous les autres marqueurs, car l'apprentissage serait « naturel », presque « inné ». Mais nous ne naissons pas « en langue » ; nous devons l'apprendre. Nous l'apprenons uniquement par imitation, imitation des « vieux en langue » qui ont envie de transmettre cette langue aux enfants.

Maintenir la motivation des adultes nécessite de découvrir une transmission explicite et non plus implicite. Comprendre comment « ça marche », comprendre que les enjeux sont bien plus grands qu'un cours de grammaire (p. ex., le cheval > les chevaux ; les petites filles) ou de vocabulaire (p. ex., une veste vs un blouson de ski), comprendre qu'il se joue une incorporation de la langue orale et que cela prendra plus de temps chez un enfant TSA (Trouble du spectre de l'autisme) que chez un enfant neurotypique. C'est tout cela qui est en jeu ici : ce n'est pas un cours de

linguistique. Il s'agit de découvrir comment transmettre explicitement une langue orale en situant nos corps au cœur de cette transmission. Une première partie donnera à découvrir son corps en mouvement. C'est une affaire de pratique, de gestes répétés et moins une activité intellectuelle. Des petits exercices vous proposeront cette pratique pour vous, puis à réaliser avec l'enfant, ensemble, en l'adaptant, bien sûr. Les autres parties de ce livre donneront à découvrir la parole mise en mots et mise en scène, conduisant ainsi aux fonctions de la parole.

Des particularités inspirantes

Au milieu du xixe siècle, deux médecins ont travaillé auprès de patients qui, à la suite d'un accident vasculaire cérébral, ont eu des perturbations du langage soit en production, soit en réception. Ces deux médecins, Broca et Wernicke, ont révolutionné la façon d'appréhender le langage et ont montré les liens entre le cerveau et les activités langagières. Ils ont ainsi démontré, par les témoignages cliniques, qu'un patient pouvait continuer à comprendre une personne en train de lui parler et être dans l'incapacité de lui répondre et qu'un autre patient pouvait présenter le tableau clinique symétrique (il parle, mais ne comprend pas). Les accidents vasculaires cérébraux de ces deux patients ne concernaient pas les mêmes zones du cerveau. Ces patients ont une aphasie, aphasie de Broca dans le premier cas, aphasie de Wernicke dans le second.

Broca et Wernicke ont ainsi démontré l'impact physique de l'apprentissage d'une langue orale : apprendre une langue orale modifie notre cerveau et mobilise notre corps. Ils ont aussi démontré que la langue orale était composée d'unités objectivables. C'est cette approche de la langue orale qui nous intéresse ici.

Au milieu du xxe siècle, une pathologie est reconnue à part entière, l'autisme. Cependant, il faudra attendre les années 1980 pour que s'établisse un virage scientifique modifiant l'appellation « psychose autistique »

en « trouble global du développement ». L'autisme est alors appréhendé comme un handicap apparaissant au cours du développement de l'enfant et portant sur des altérations des interactions sociales et sur des comportements spécifiques (intérêts restreints et répétitifs). Le retard de langage est un des premiers signes qui alertent les parents d'enfants TSA (Trouble du spectre de l'autisme).

Tout comme chez les patients aphasiques, nous proposons d'appréhender les enfants TSA par la langue orale : qu'est-ce qui n'a pas été « pris », « appris » par l'enfant, quelles conséquences sur le développement du corps de l'enfant ? Nous n'avons pas, comme dans l'aphasie, une zone cérébrale qui, dans certains cas cliniques, est clairement identifiée ; nous aurions plutôt une appropriation différente des activités langagières, voire une absence d'appropriation. Entendons-nous bien : l'autisme donne à voir une certaine façon d'être en langue ; mieux comprendre les façons d'être en langue des enfants TSA, de l'absence aux pratiques singulières, donnerait à mieux comprendre certains ingrédients en langue orale et peut-être donnerait des pistes aux aidants et aux familles pour interagir avec ces enfants, non pas « pour guérir » de l'autisme, mais pour être en langue ensemble. Car nos pratiques langagières orales sont omniprésentes chez les parleurs ordinaires ! Appréhender la langue chez les enfants TSA donnerait alors des directions pour les autres enfants en déficits langagiers (dysphasie, etc.). Pour poursuivre l'analogie avec l'aphasie, le déficit en langue chez les patients aphasiques est la conséquence, et non la cause de l'aphasie. Les enfants TSA, de par leur spécificité, rencontrent peut-être des difficultés pour s'approprier cet outil culturel : il leur faut peut-être plus de temps, davantage de répétitions, etc., pour mettre en place ces réseaux de neurones « langagiers ». Oui, mais comment faire ?

L'objectif est aujourd'hui d'établir un diagnostic le plus précocement possible, à 2 ans, voire avant. Les

recherches portent alors sur les éléments du diagnostic présentés comme des marqueurs par rapport à des neurotypiques. Sont ainsi dégagées les caractéristiques déficitaires suivantes : troubles neurodéveloppementaux débutant dans la petite enfance, altération de la communication et des interactions sociales, difficultés motrices, déficit du langage oral, troubles de l'acquisition de la coordination (TAC), altération de l'imitation. Ces éléments constituent le « déjà-là », à la base d'un diagnostic.

Les troubles du langage oral seraient un des marqueurs.

Nous voudrions ici attirer l'attention, en tant que linguistes, sur les enjeux de l'appropriation d'une langue orale dans le développement corporel, symbolique et attentionnel de l'enfant. La langue orale est la langue parlée ; la langue écrite reflète la langue orale. L'objectif général de la linguistique est de décrire les langues et d'étudier le langage. La démarche n'est pas prescriptive. Elle essaie de donner « à voir » de façon scientifique les unités des langues et leur fonctionnement. Réduire le langage oral à « un des marqueurs » est peut-être aller un peu trop vite. Peut-être ne voit-on pas tous les paramètres de la langue orale qui entrent en jeu lors du développement de l'enfant ? Peut-être pensons-nous la langue orale comme un miroir de la langue écrite ? Comment les linguistes se représentent-ils la langue orale ?

Notre approche n'est donc pas sur le « déjà-là », absolument nécessaire pour établir un diagnostic, mais sur le tissage entre la langue orale et son appropriation par ces enfants TSA. Étant, bien entendu, que ce tissage impacte le développement corporel de l'enfant et impacte les adultes en interaction avec l'enfant. Apprendre une langue orale pendant l'enfance éduque et oriente le développement de notre corps, non seulement le cerveau, mais d'autres organes également.

Nous partons du principe que les personnes qui travaillent avec des enfants TSA ont déjà des

connaissances sur le sujet de l'autisme, mais peut-être beaucoup moins sur la langue orale du point de vue linguistique. Par ailleurs, il en est de même avec tout professionnel intervenant auprès d'enfants en difficultés langagières et, par extension, auprès de tout enfant.

Langage, parole et langue

Le mot « langage » désigne la capacité d'une personne à employer une ou plusieurs langues orales de façon adaptée à une situation de communication ciblée.

Les langues orales, au nombre de plus de 6.000 sur notre planète (Comrie *et al.*, 2004), rendent compte de la diversité culturelle, historique, politique de cet outil de communication. Elles constituent un bien culturel immatériel, car les langues ne sont pas des objets physiques. Par ailleurs, contrairement à nos représentations intuitives de la communication, une langue n'est pas par défaut internationale : elle est toujours située sur un territoire. Parfois, certains s'étonnent que la langue des signes ne soit pas unique : il existe en effet de nombreuses langues des signes et même des dialectes ! Une langue orale obéit en fait au même fonctionnement de base : se parler entre nous, nous, gens du « pays », gens du « coin ».

Cependant, nous ne « languons » pas. Quelle que soit notre langue, tous les humains parlent. Nous ne pouvons pas parler sans bouger notre corps tout entier : mouvement des yeux, des sourcils, de la main, etc. Des études montrent que ces gestes corporels visibles constituent la partie représentative (iconique) d'un système. L'aspect verbal et l'aspect iconique seraient les deux aspects de ce système et s'influenceraient mutuellement lors de l'appropriation langagière (McNeill, 1992¹).

D'autres études attestent le lien étroit entre le développement moteur du nourrisson et le développement de la parole. Iverson (2010) indique que l'oscillation caractérise le comportement des systèmes moteurs. Dans le système moteur du nourrisson, ces oscillations sont des comportements rythmiques et stéréotypés (se balancer,

1. D. McNeill, *Hand and Mind*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992.

donner des coups de pied, etc.). Il y aurait une alternance entre ces mouvements sans contrôle volontaire et ces mouvements avec un contrôle adaptatif et intentionnel. Nous observons la même chose avec le système vocal du nourrisson : le babillage redoublé résulte de l'oscillation de la mandibule, abaissée ou élevée (maxillaire inférieur de la mâchoire). Là aussi, la réaction des adultes aux essais du nourrisson pourrait permettre la mise en place d'un contrôle adapté par le nourrisson à la situation de communication. Certains enfants TSA de 6-7 ans ont tellement peu pratiqué cette oscillation de la mandibule qu'ils ont beaucoup de difficultés pour ouvrir en grand la bouche et pour réaliser cette oscillation d'ouverture et de fermeture de la bouche. Cela pose bien sûr des problèmes dans la vie quotidienne (alimentation, soins dentaires). Et aussi, et nous osons dire, et surtout, cela génère une difficulté pour répéter des syllabes comme « papapapa » : comment réaliser cela sans, successivement, ouvrir et fermer la bouche ? Nous risquons de ne pas voir l'importance cruciale de cette coordination motrice pour s'approprier une langue et de nous focaliser uniquement sur le problème dentaire.

Plus largement, parler est une activité gestuelle, même si cette gestualité est moins visible. Parler, c'est faire, c'est donner à entendre une langue orale, c'est partager des émotions, des informations à l'aide des gestes de la langue orale. Parler, c'est traduire sa pensée par le langage articulé. La parole introduit deux notions : des gestes et la coordination de ces gestes entre eux. Et la parole est en interaction avec l'appropriation des autres gestes corporels, particulièrement les gestes de la main et du visage, parties du corps les plus « encodées » dans le cortex moteur. Lors de nos échanges langagiers au téléphone, nous ne pouvons pas ne pas sourire ou froncer les sourcils par exemple alors que l'auditeur ne nous voit pas. Parler est une expérience corporelle.

Nous laisserons donc sur le bord du chemin le mot « langage » et nous poursuivons avec « parole » et « langue ».

Parole et langue

La visée de la transmission d'une langue orale de la part d'un adulte (en situation familiale ou professionnelle) est d'apprendre les pratiques langagières aux enfants. Soit.

Le jeune enfant, en langue française, se lance dans une aventure. Tout d'abord, le nourrisson est dans un bain « audio-phonologique » avec son entourage : cela lui permettra d'être sensible aux contrastes phoniques de sa langue (comme c'est spécifique à une langue ciblée, la langue maternelle, nous parlerons de contrastes phonologiques) et à la reconnaissance des contours intonatifs de sa langue. L'enfant fixera les premiers « ingrédients langagiers » au bout de 6-7 ans et abordera sa première intégration à son groupe linguistique. De nombreuses années seront nécessaires pour développer des capacités d'abstraction, lui permettant de se construire des représentations de la liberté, de la citoyenneté, de la démocratie, de la justice ; tous ces mots parmi tant d'autres, terriblement abstraits et en même temps au cœur de nos quotidiens. L'apprentissage d'un métier sera étayé à son tour, par des entrées lexicales nouvelles, au service d'une plus grande distinction de telle ou telle facette de la réalité. Nous espérons tous qu'un chirurgien-dentiste a des connaissances lexicales spécifiques ! Bref, nous n'avons jamais fini d'apprendre les mots d'une langue, les nuances, les façons de dire. Et cela est inscrit dans une temporalité : nos environnements (technologiques notamment) changent et les mots avec. Une langue est donc vivante et adaptable à nos interactions langagières situées toujours dans un contexte spatial et temporel.

Que se passe-t-il avant 6-7 ans ?

L'incorporation d'une langue orale. L'appropriation de cette langue dans son corps en développement. Cette incorporation nécessite une pratique : parler, articuler des mots et des phrases. En parlant de

développement, nous nous situons en continuité aux travaux de Nadel (2016 : 55-56) qui cite Wallon pour qui « chaque âge de l'enfant est comme un chantier dont certains organes assurent l'activité présente, tandis que des masses importantes s'édifient qui n'auront leur raison d'être qu'aux âges ultérieurs ». Nadel en conclut qu'un âge « est donc à la fois un système de comportement immédiatement opérationnel et un système en devenir. Se développer, ce n'est pas seulement gagner[,] c'est aussi perdre des possibilités qui étaient très utiles plus tôt ». Par exemple, il peut s'avérer nécessaire de marcher à quatre pattes pour apprendre le déplacement, activité qui deviendra très marginale par la suite ! De même en langue orale, l'exagération des mouvements de la langue dans la bouche est une aide pour l'appropriation des coordinations motrices, exagération qui ira en s'atténuant au fur et à mesure des apprentissages, voire disparaîtra complètement. C'est ce jeu de préparations, d'appropriations, d'adaptations et d'éliminations motrices qui est au cœur du dispositif de l'apprentissage de la parole.

D'accord, mais comment ? Comment faisons-nous pour parler ?

Pour entendre, la réponse est immédiate : nous avons des oreilles pour entendre. Mais pour parler ? Certains indiquent les cordes vocales : fermez la bouche et essayez de dire un mot. Vous arriverez à réaliser un son, mais pas à articuler ; pour articuler, il faut ouvrir la bouche. Mais cela ne suffit toujours pas : pour faire un son, pour que ce son soit articulé, il faut de l'air, comme pour un instrument de musique.

Quand vous prenez une flûte, il est évident qu'il faut souffler à l'intérieur. L'humain ne se rend pas compte qu'il souffle quand il parle, car il a automatisé ses gestes parlés au service du développement des idées. Mais le jeune enfant, le « jeune » en langue n'en est pas encore là.

Comment souffle-t-on ? La réponse semble évidente et, pourtant, la production du souffle nécessite une prise de conscience d'un mouvement réflexe, la respiration. La respiration comprend l'inspiration et l'expiration. C'est un mouvement non conscient. À la différence des mouvements cardiaques, nous pouvons agir sur les mouvements respiratoires et allonger le temps d'inspiration et/ou le temps d'expiration. Lorsque nous parlons, nous allongeons le temps d'expiration en le transformant en souffle. Cela nécessite de maintenir le diaphragme en position haute à l'aide des muscles intercostaux et des muscles abdominaux. À l'inspiration, le diaphragme est actif et descend afin d'agrandir l'espace pulmonaire ; à l'expiration, le diaphragme est passif et remonte, comme un lâché de ressort, générant l'expiration de l'air. Lors de la fabrication du souffle, les muscles abdominaux et intercostaux notamment obligent le diaphragme à rester en position haute. Transformer l'expiration en souffle pour parler ou pour chanter nécessite donc un apprentissage transmis par défaut par imitation. Dans nos pratiques ordinaires, le souffle est perçu comme l'expression d'un relâchement ou d'un agacement : nous soufflons en nous asseyant dans un canapé ; nous soufflons si nous n'arrivons pas à retrouver les clés de la maison, etc. Le souffle, quand nous parlons, n'est pas celui-là ; c'est celui d'un souffle tonique, volontaire, soutenu qui mobilise le corps. Essayez : mettez vos mains en forme de bol devant vous et soufflez dessus « pour faire semblant de refroidir la soupe ». Vous sentirez tout de suite une tonicité réalisée grâce aux abdominaux !

Dans le cas des enfants avec un retard de langage, des enfants TSA ou, encore, des « petits parleurs », la fabrication du souffle risque de ne pas être apprise. Ils ne soufflent pas sur la bougie, ils ne soufflent pas sur leurs doigts, ils ne soufflent pas pour refroidir la soupe, ils ne savent pas se moucher. Certains enfants marchent sur la pointe des pieds toute la journée, bloquant ainsi toute la cage thoracique et potentiellement la capacité à fabriquer le souffle volontairement. D'autres parlent

en inspirant, en avalant l'air : la production sera alors brève, mal placée, mal tenue ; nous ne jouons pas de la flûte en inspirant !

Tous ces petits gestes du quotidien peuvent être répétés, mais rarement pensés comme des indicateurs de difficultés pour entrer en langue. Bien sûr, le mot « souffle » est connu en philosophie, en chant, en pratique méditative. Il est nécessaire pour les parents, pour les aidants, de saisir à quel point la fabrication du souffle par l'enfant est comme l'eau : le souffle est à la vie culturelle ce que l'eau est à la vie biologique.

Cette fabrication du souffle est une éducation de notre corps pour gérer le stress, pour gérer l'effort. Les sportifs le savent bien aujourd'hui et c'est une indication pour améliorer leur performance. Nous, dans notre quotidien, nous pouvons apprendre à améliorer notre compétence.

Et si l'on prenait le temps de souffler un peu ?

Petit exercice : entraînement pour allonger la durée de l'expiration de l'intervenant. *Assis sur une chaise, dos et tête droits, mains sur les hanches*, inspirer bouche grande ouverte en comptant jusqu'à 6. Expirer bouche grande ouverte en comptant jusqu'à 8. Répéter cet exercice trois fois, sans pause, plusieurs fois dans la semaine, toujours au même moment. L'objectif est de réaliser, au bout de trois mois, une inspiration en comptant jusqu'à 8 et une expiration jusqu'à 10 de façon confortable.

Reprenons. La gestion de cette production du souffle dans la visée de la production de la parole donnera dans un premier temps des sons : l'air passant sur les plis vocaux situés dans le larynx génère des sons. Ces premiers sons permettent de fabriquer des mouvements mélodiques, des inflexions et des rythmes. Le mot « mélodie » renvoie au chant et à la musique. Le mot « prosodie » renvoie à la parole. Nous ne parlons pas sans prosodie, c'est-à-dire sans des variations métriques (le rythme) et tonales (passage de grave à

aigu et inversement). La mélodie est plus exigeante que la prosodie du point de vue technique, car chaque note a une valeur acoustique intrinsèque : c'est pour cela que l'on peut chanter faux (on s'est trompé de notes de musique), mais que l'on ne parle pas faux !

Cette première coordination est le « premier » palier pour entrer en langue orale. Il y a mise en place d'une coordination Souffle-Son-Intonation (le SSI). Cette étape est un entraînement accessible par le nourrisson qui développera, par imitation, des babillages spécifiques aux langues orales de ses parents et de sa famille.

Les enfants TSA présentent de très bonnes capacités musicales pour la très grande majorité d'entre eux (Bouvet, 2012). Ils s'avèrent intéressés et sensibles aux chants, aux variations mélodiques lentes. Malheureusement, nos pratiques chantées, du moins en France, sont réduites, parfois spécifiques à telle ou telle région : nous sommes très nombreux à penser « chanter faux ». Nos pratiques culturelles contemporaines ne nécessitent plus de connaître des chants. C'est une perte d'oralité. C'est une perte de stimulation accessible aux enfants, et particulièrement aux enfants TSA. N'hésitez pas à chanter avec eux, même faux : ils vous apprendront à chanter. Prenez des chants avec un rythme lent, porteurs d'émotions et de sentiments ; évitez les rythmes rapides. Ainsi, ils apprendront à gérer le souffle pour transformer leur corps en instrument de musique et ils grandiront en adaptant leur corps à cette coordination.

Cependant, même si nous sommes devenus plus « parleurs » que « chanteurs », l'intonation demeure un élément fondamental de nos interactions langagières entre adultes. Une personne peut réaliser un compliment avec les mots « tu es bien coiffé aujourd'hui » : si l'intonation « dit » l'inverse, elle sera toujours prioritaire dans l'accès au sens. Une phrase peut donc prendre des significations différentes du fait de différentes réalisations intonatives. Ceci conduit les linguistes à

considérer l'intonation attachée à ces groupes de mots comme une unité porteuse de signification, au même titre que les éléments segmentaux (mots et phrases).

Rendre explicite ce qui est présent dans la communication verbale nous fait prendre conscience de notre manière d'être, notamment notre manière d'être à l'autre et d'être avec l'autre. Et, dans le cas des « jeunes en langue », de ce que nous leur donnons à imiter.

La musicalité de la langue demeure donc un outil nécessaire et vital pour comprendre les interactions avec autrui et être en empathie. Les gestes prosodiques dans les interactions langagières portent le contexte interprétatif : de la bienveillance à la colère, ils sont là, indissociables des mots. Et là, les adolescents et adultes TSA s'avèrent en grande difficulté, d'une part, pour produire la fluidité du propos à l'aide du SSI et, d'autre part, pour traiter cette information ; pour beaucoup d'entre eux, ils ne traitent pas le sens de l'intonation de la phrase : il y a donc une unité en langue (les courbes intonatives) qui est une source de difficulté. Sous-stimulation des pratiques gestuelles prosodiques pendant l'enfance ? Peu de pratiques intonatives partagées ? Si l'on explicite à ces adolescents ou adultes TSA le sens de l'intonation de telle phrase, ils s'avèrent capables de l'apprendre et de développer leur attention. De même, si nous leur montrons comment coordonner les gestes du SSI, ils s'avèrent capables d'apprendre cette coordination. Cette transmission est nécessairement inscrite dans une temporalité de plusieurs mois, voire de plusieurs années. Nous n'apprenons pas à jouer du piano ou de la guitare en une semaine ! Ce n'est donc pas spécifique à l'autisme. Ce qui est spécifique est que ces enfants n'ont pas appris, ne se sont pas approprié ce qui relève d'une transmission non explicite de la langue orale et de son contexte. La pratique de la langue orale est toujours interactionnelle et donc contextualisée. De nouveau, cela signifie pour nous, parents et

intervenants, de rendre explicite ce que nous avons appris « sans nous en rendre compte », ce que nous avons appris de façon implicite, ce que l'on nous a finalement transmis à notre insu en quelque sorte.

Et si nous stimulions nos plis vocaux ?

Petit exercice : entraînement pour assouplir nos plis vocaux. *Assis sur une chaise, dos et tête droits, mains en forme de tube devant la bouche*, inspirer bouche grande ouverte. Rentrer le ventre (nombril contre colonne vertébrale). Réaliser lentement des écarts de note en pensant dire « bonjour, ça va ? » (4 syllabes) en voix médium, puis grave, puis aiguë. L'objectif est de prendre conscience de la fabrication des sons et des écarts de note dans sa zone de confort, bouche fermée.

Reprenons. Le son laryngé (fabriqué avec les plis vocaux) rentre dans la bouche et sort de la bouche. Ce passage par la bouche colorie le son en fonction des obstacles rencontrés : position de la langue, ouverture de la bouche, ouverture de la cavité nasale, ouverture de la cavité pharyngale (la gorge), protrusion des lèvres (arrondissement des lèvres vers l'avant). Par exemple, pour réaliser la première syllabe du mot « spectacle », *spec-*, il faut réaliser quatre mouvements différents de la langue, coordonnés avec les mouvements de la mandibule pour réaliser le son vocalique, tout en continuant à souffler... et ce n'est que la première syllabe d'un mot. Matériellement parlant, un jeune bébé n'est pas encore « équipé » pour réaliser cela, car il ne contrôle pas les mouvements de sa langue. Les premières syllabes dans toutes les langues du monde sont en général du type Consonne-Voyelle et elles sont répétées à l'identique : « papa, tata, pipi, doudou, etc. ». Cette répétition permet au « jeune en langue » d'attraper la consonne à répéter. Elles sont difficiles à saisir ces consonnes, ces gestes « qui sonnent avec » (con-sonne), qui sonnent avec les voyelles. Parler lentement, parler « bébé » est une aide pour le jeune enfant, car il saisit mieux le modèle à imiter, le

modèle qui se donne à voir. La production syllabique est une planification du geste vocal à projeter : les forces aérodynamiques, les tensions musculaires et la coordination des différents mouvements sont convoquées : dans une syllabe de type Consonne-Voyelle, la consonne prépare la forme du conduit vocal, le « tube », qui va de la glotte aux lèvres et dans lequel la voyelle prendra toute son expansion (Fougeron, 1998).

Importance de l'imitation de l'adulte à partir de la production du jeune enfant pour l'encourager à tenter, à expérimenter : les oiseaux chanteurs font cela. Chez les oiseaux chanteurs, l'oiseau adulte modifie son chant pour s'adapter aux capacités de l'oisillon puis progressivement guide l'oisillon à imiter le chant adulte (Wilbrecht & Nottebohm, 2003²). Nous le faisons sans nous en rendre compte avec des enfants neurotypiques ; en l'absence de sourire, d'essai de la part d'un enfant TSA, nous risquons d'arrêter de présenter le modèle à imiter, car, par défaut, nous sommes encouragés par des interactions engagées. En absence de « retour », il nous faut continuer à le faire explicitement, volontairement.

Enfin, ces gestes articulés ont une propriété très particulière : à la différence des mots, ils n'ont aucune signification. Réaliser les gestes pour faire entendre « p, t, l » ne produit aucune signification ; si l'on rajoute des voyelles comme les voyelles « an », « a » et « on », nous pouvons réaliser le mot « pantalon » ; de même « s, r, c, r » n'a aucune signification ; avec le support des voyelles, on aura le mot « sorcière ». Les unités gestuelles à la base de la construction des syllabes ne sont pas significatives ! La cible sera toujours le mot et, progressivement, comme pour les oiseaux chanteurs, le jeune « en langue » apprendra à mieux coordonner ses gestes pour mieux imiter ce qu'il a entendu. C'est un programme nécessairement inscrit dans la durée.

Cela signifie aussi que l'aspect ludique est primordial.

2. L. Wilbrecht et F. Nottebohm, Vocal learning in birds and humans, *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.*, 9, 135-148, 2003.

Et si nous nous amusons en langue ?

Petit exercice : entraînement pour mastiquer consonnes et voyelles.

Assis ou debout devant une glace, inspirer bouche grande ouverte. Rentrer le ventre (nombril contre colonne vertébrale). Répéter lentement, puis en changeant de ton : « la pie niche haut, l'oie niche bas, où niche l'hibou ? L'hibou niche ni haut ni bas³. » Surarticuler les voyelles en ouvrant la bouche. Articuler plusieurs fois la série suivante en tenant chaque voyelle : « o, ou, i, é, a » et en changeant de ton (grave, médium, aigu). L'objectif est de prendre conscience des mouvements de la mandibule et de la langue. Les trois exercices présentés pour l'intervenant peuvent se pratiquer les uns après les autres, régulièrement dans la semaine, pendant plusieurs mois, comme une gymnastique de la parole de l'intervenant.

Reprenons. Parler nécessite donc la coordination de deux ensembles de coordinations gestuelles : le SSI (Souffle, Son, Intonation) pour la gestion de la mélodie et de la prosodie et le SSP (Souffle, Son et Prononciation) pour l'articulation des consonnes et des voyelles. Ces ensembles sont réalisés à l'aide de différents organes comme les poumons pour le souffle, les plis vocaux dans le larynx pour le son, et la bouche et la langue pour l'articulation.

Le SSI et le SSP permettent de comprendre qu'il y a donc plusieurs organes à coordonner pour parler. Nous pointons là un des premiers apprentissages culturels (car nous ne savons pas parler à la naissance). Or nous avons vu au tout début de notre propos que des « troubles de l'acquisition de la coordination » sont des marqueurs dans le diagnostic de l'autisme. Transmettre de façon explicite SSI et SSP constitue donc une étape fondamentale de l'acquisition de la coordination. Elle est peut-être un des premiers engrenages pour les autres acquisitions des coordinations motrices.

3. Un autre exemple : « Qu'a bu l'âne au lac ? L'âne au lac a bu l'eau. »

L'appropriation de la langue orale comme pour la langue écrite nécessite la mise en place d'une éducation de l'enfant : point de langue parlée sans culture et sans transmission. Si nous avons des oreilles pour entendre, il nous faut apprendre à coordonner plusieurs organes pour produire des syllabes, des mots et des phrases. Plus précisément, il nous faut apprendre à détourner la fonction de certains organes pour s'approprier une langue. La respiration, vitale pour vivre, sera dévolue à la fabrication du souffle. Les grands mouvements de circulation de l'air, des aliments, de l'eau, de la salive constituent la zone « des échangeurs » comme sur l'autoroute : situés dans le cou, les embranchements ne doivent pas être confondus pour ne pas risquer un étouffement. C'est dans cette zone de « grands échangeurs » que seront fabriqués les sons. Enfin, tout le mécanisme de déglutition porté notamment par les mouvements de la langue se met « au service » de l'appropriation du langage : la langue, la mandibule, les cavités sont les instruments de l'orchestre des consonnes et des voyelles. Ces mouvements colorient les sons en bougeant la langue, la mandibule, etc., pour réaliser des consonnes et des voyelles qui sortent de la bouche. Ces gestes articulés constituent un ensemble fini : les langues du monde comprennent environ quarante gestes (Comrie, 2004). L'enfant découvre son outil langagier en interaction avec des « vieux en langue » et, en même temps, il grandit. La taille de l'outil langagier change avec le développement de l'enfant. C'est une véritable incorporation du langage. Le « jeune en langue » adaptera les différentes coordinations motrices au fur et à mesure de son développement corporel et de son intégration à un groupe langagier humain. L'impact de ces interactions a été particulièrement démontré grâce à la mise en évidence chez l'apprenant des neurones miroirs lors des apprentissages (Rizzolatti & Sinigaglia, 2007).

L'absence de souffle génère l'absence de mise en place du SSI et du SSP de la part de l'enfant. Cette

absence de SSI et de SSP constituerait un socle de non-acquisition des coordinations motrices : développement du corps sans la coordination des gestes moteurs de la parole, non-mise en place de la mémoire des gestes vocaux, absence de fluence et de prosodie. Sur le plan comportemental, nous noterons de l'atonie ou de l'hypertonie et la présence de stress et d'anxiété. Le raisonnement ici est causal et pourrait sembler exagérer et, pourtant, ne dit-on pas à une personne stressée « Respire, calme-toi » ? L'analogie entre l'importance de l'eau et l'importance du souffle prend ici toute sa pertinence !

Enfants TSA muets ?

Certains enfants TSA sont décrits dans la sémiologie clinique comme non verbaux. Non verbaux ? Comment pouvons-nous être non-verbaux ? Il n'existe pas d'enfants muets à la naissance, sourds, oui, mais muets, non ! Alors comment peut-on dire qu'un enfant est non verbal ? Il respire, boit, mange : les différents organes fonctionnent ! Aujourd'hui, les sourds ne sont plus appelés sourds-muets. Comment des enfants TSA pourraient-ils être muets ? Le cri à la naissance est un signe de bon fonctionnement des poumons ; l'inverse signifie un danger de mort rapide. Les premiers signes de l'autisme ne sont pas à la naissance, mais à partir de 6 mois. Il n'y a pas de déficit respiratoire avéré à la naissance.

Un enfant, qui ne parle pas, a néanmoins les organes nécessaires à la mise en place du SSI et du SSP en état de fonctionnement, à la différence d'un enfant sourd ou aveugle. Notre hypothèse est que le quotidien est tellement lourd, laborieux chez le jeune enfant TSA que cette absence, inscrite dans la sémiologie, est comme une évidence. Cela est d'autant plus concevable que les spécialistes dans le domaine médical et paramédical emploient le terme langage. Déficit de langage ; dysfonctionnement langagier. Cela fait partie du dossier. Et puis, aussi, nous n'avons aucun souvenir

de nos apprentissages de notre langue maternelle : de là à croire que nous sommes nés avec notre langue maternelle !

Oui, mais, voilà, la langue, la langue française par exemple, n'est pas donnée ; c'est un apprentissage. Savoir parler une langue devient un savoir-faire, une capacité ; cette capacité est nommée langue. Mais, si l'enfant n'a pas appris à parler une langue, la capacité ne se développe pas. C'est un peu comme si l'on disait à propos d'une personne ayant des pieds tordus : elle est incapable de marcher. Oui, mais comment sont ses pieds ?

C'est l'œil du linguiste ici qui est posé ; ce n'est qu'une façon de regarder, complémentaire avec les autres approches. Simplement, cette façon de regarder interroge quelque chose qui n'a peut-être pas été vu : nous ne pouvons pas être muets de naissance, non verbal de naissance, à la différence des sourds (sourds de naissance) ou des aveugles (aveugles de naissance), car sinon le nourrisson meurt.

Témoignage : l'incorporalité du langage

Il a 9 ans. Il est assis sur une chaise à côté de l'intervenant et, d'un coup, il glisse comme de l'eau et le voilà par terre. L'intervenant essaie tout de suite de faire la même chose : tout tombe, la chaise et son corps en vrac. Comment a-t-il fait ? Son corps peut n'avoir aucune tonicité.

Comment l'enfant peut-il investir son corps de 9 ans dans ce cas-là ?

La langue écrite nous leurre : elle se présente en dehors du corps humain. Cela peut nous faire croire que la langue maternelle est extérieure au corps. Deux précisions : tant du point de vue développemental (ontogenèse) que du point de vue historique (phylogenèse), l'appropriation de la langue orale précède l'apprentissage de la langue écrite. Cette appropriation

utilise le corps. Nous pourrions presque dire que le corps est le stylo pour réaliser les échanges langagiers. Seulement voilà, il va falloir coordonner les étages de ce stylo. L'enjeu est de conduire volontairement le mouvement de l'air vers l'extérieur sans le son, puis avec le son et, enfin, avec des syllabes. Il aura fallu beaucoup de temps et de travail pour que cet enfant commence à souffler, puis à parler. Ce témoignage permet de prendre conscience à quel point le travail s'inscrit dans la durée, dans la patience et dans l'incompréhension muette de la part de l'intervenant : cela semble si facile.

La parole mise en mots

La parole mise en mots est une première élaboration de la formalisation du sens. La parole mise en mots est un mouvement porté par la visée d'un sens partagé : il y a donc une ouverture à l'expérience de l'autre. Nous vivons dans un monde plus grand et plus vieux que nous : la mise en mots est une tentative pour nager dans l'océan des possibles. Se dessine alors une pensée incorporée au sens de Merleau-Ponty (1993) qui propose de considérer que gestes vocaux et significations sont intrinsèquement liés et interdépendants.

Gestes vocaux et gestes de pointage : un étayage pertinent

Le nombre de mots est infini à la différence des règles de grammaire. En effet, la grammaire régit la structure des phrases selon un ensemble fini de règles (heureusement !). Les mots sont comme un filet lancé sur la réalité (Saussure, 1995 [1916]⁴) : chaque point du filet est un mot, une interprétation d'une réalité. Comme la réalité change (les ordinateurs n'existaient pas au début du xxe siècle et, donc, le mot les désignant non plus), des mots nouveaux apparaissent, d'autres sont moins employés, voire disparaissent avec la disparition de tel ou tel objet. C'est le cas notamment avec les inventions successives récentes, comme les disquettes.

La transmission des mots est une affaire de pratiques. Elle s'inscrit dans une temporalité développementale et sociale, elle est ludique et sérieuse, essentielle et dérisoire.

Ludique par le jeu des interactions langagières entre « vieux » et « jeunes en langue » : raconter des blagues,

4. F. (de) Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1985 [1re éd. 1916].

répéter des virelangues, partager des histoires racontées. Sérieuse par la précision des mots en relation avec les objets (le figuier de Barbarie n'est pas le figuier), par la précision de leur prononciation : il en faudra du temps pour prononcer le mot « spectacle » ou le mot « aéroport » que des « vieux en langue » prononcent parfois « aréoport » pour éviter le coup de glotte entre les deux voyelles initiales : encore une histoire de gestes.

Essentielle, car l'espèce humaine ne peut vivre sans mots. Toutes les langues du monde ont un lexique développé en lien avec leur environnement, leurs pratiques culturelles et leurs relations sociales. « Perdre ses mots » est une source d'inquiétude et les « vieux en langue » s'alarment aujourd'hui du développement de la maladie d'Alzheimer. Mais n'est-elle pas aussi la manifestation d'une sous-pratique gestuelle ? Dérisoire par l'écart entre le volume de mots attestés dans les dictionnaires (80.000 mots dans le *Petit Larousse illustré*) et la lenteur pour apprendre les mots, apprendre les mots, les prendre, les incorporer, les faire « siens ». En fait, il n'est pas nécessaire de rendre explicite l'objectif, car cela peut être angoissant pour les protagonistes : il est « juste » nécessaire de rendre explicite la visée ; apprendre des mots en les mastiquant, en construisant progressivement leur signification au gré des expériences, peu importe le nombre de mots ! Hé oui, si le dictionnaire est un outil très pertinent pour vérifier ou découvrir la définition d'un mot, la signification du mot est plus grande que sa définition, car elle est inscrite dans un contexte (par exemple, en parlant d'une personne, « c'est un dinosaure, celui-là ! »). Et puis des mots peuvent avoir presque le même sens général. Ce sont les synonymes : comme le mentionne Le Robert dans son *Dictionnaire des synonymes*, ces synonymes ont néanmoins une valeur spécifique, souvent ténue. Le choix entre ces synonymes dépend du contexte et du sens précis que l'on veut exprimer. Comme le propose ce dictionnaire, il y a des synonymes comme « plaisanter, s'amuser,

blaguer, se moquer, railler, taquiner, mettre en boîte », il y a des expressions qui dépassent l'unité du mot comme « c'est très facile, rien de plus facile, c'est un jeu d'enfant, c'est l'enfance de l'art, c'est du gâteau, c'est du tout-cuit, c'est du billard, c'est simple comme bonjour » et il y a des expressions liées au contexte comme « arrêter, mettre fin à, mettre un terme à, mettre le holà à, stopper, interrompre, suspendre, borner, limiter, couper la parole »⁵. Donner des noms à des éléments de notre réalité revient à apprendre à désigner, à distinguer, à classer, à organiser cette réalité en fonction de notre groupe culturel. En langue française, nous avons des rivières et des fleuves, distinction qui n'existe pas en langue anglaise.

Cette pratique des distinctions lexicales (les noms des objets) repose sur l'apprentissage des mots d'une langue. Elle est étayée lors de la transmission par des gestes de pointage, notamment avec l'index de la main. Non seulement l'enfant apprend les mots pour désigner des réalités, mais il apprend à les montrer. Comment ne pas montrer un avion dans le ciel, une fleur sur un balcon, une personne originale dans la rue : ah non, on ne montre pas du doigt ! Cela est un des paradoxes de nos transmissions : après avoir passé des années à montrer avec notre index, nous disons à nos jeunes devenus adolescents de ne pas montrer du doigt ! Mais ce n'est pas grave, car l'apprentissage des mots est bien enclenché. Or, chez les enfants TSA, cette capacité de pointage est mise à mal (Tomasello *et al.*, 2007). De même, les mouvements volontaires des doigts ne sont pas toujours acquis : séparer les doigts pour compter de 1 à 5 peut s'avérer difficile à réaliser chez les enfants TSA. De nouveau, cette difficulté observée chez des enfants TSA illustre à quel point les significations et les gestes (les gestes de parole et les autres gestes du corps [le SSI, le SSP, les mouvements de la main, du visage, la tenue du corps, la non-crispation des parties du corps grâce au passage du souffle, etc.]) sont liés. Tout se tient et tout

5. Le Robert, *Dictionnaire des synonymes et nuances*, 2011.

s'étaye : une aide lors des apprentissages implicites, un casse-tête lors de la transmission explicite de ces coordinations motrices. L'important est de donner à voir, de se donner à imiter, encore et toujours. Ces enfants nous aident à apprendre à rendre explicites ces liens lors de la transmission des mots auprès de jeunes en difficultés langagières.

Les syllabes : le squelette des mots

Les syllabes constituent le squelette des mots. L'oscillation entre l'ouverture et la fermeture de la mandibule marque le contraste entre les consonnes et les voyelles. Le nombre des modèles gestuels à réaliser par le « jeune en langue » augmentera au fur et à mesure qu'il aura un plus grand contrôle des gestes moteurs sur les éléments du conduit vocal pendant la phonation. L'appropriation des mots oraux repose donc sur cette appropriation des gestes vocaux à l'échelle de la syllabe. Sans les gestes, les mots n'ont pas de prise pour se fixer ; « gravir les montagnes des mots » nécessite que les gestes articulatoires soient réalisés comme des pitons ou des coinçeurs sur une paroi d'escalade. De plus, les gestes deviennent le support mnésique des mots. Que ce soit la mémoire verbale de travail (mémoire à court terme) ou la mémoire verbale à long terme (la mémoire des souvenirs), nous ne pouvons évoquer la mémoire verbale sans la mémoire des mots. N'est-ce pas une plainte récurrente autour de nous : « oh, je perds mes mots en ce moment » ; « j'ai le mot sur le bout de la langue ». Et comment avoir des souvenirs sans les mots pour les dire ? Lieury (2012) rappelle que la mémoire verbale repose sur la pratique de la vocalisation, la répétition à l'identique, la capacité à dire le mot « juste » (ce n'est pas un arbre, c'est un platane). Ces activités ont été dévalorisées au profit d'une compréhension « hors-sol », hors d'une pratique ordinaire de la répétition des gestes vocaux à l'identique. Il s'avère que la vocalisation, c'est-à-dire la coordination des gestes vocaux,

est nécessaire à la mémorisation et à la compréhension. La répétition serait une composante essentielle des activités cognitives. Quand nous réfléchissons, le fait de bouger les lèvres pour mimer une prononciation silencieuse (la subvocalisation) illustre cet étayage de la mémoire et de la compréhension. La gestualité à l'identique (apprendre par cœur) permet d'activer et d'entraîner ces procédures de façon précise. Le principe est d'écouter le « vieux en langue », puis de tenter de l'imiter : les adultes sont des modèles vivants en langue. Des modèles vivants, donc, avec la possibilité de réaliser des erreurs, et non des modèles parfaits. Se donner à voir, se donner à être imité est une posture implicite chez le parent, chez le « vieux en langue » ; cette posture doit devenir explicite pour aider, soutenir l'enfant en grandes difficultés langagières, même si l'enfant ne réagit pas ou s'il manifeste un comportement de non-engagement langagier.

Les différents types de mots

Les mots ne sont pas des unités langagières isolées les unes par rapport aux autres. Ils se regroupent en « grappes de mots » (Picoche, 1993), c'est-à-dire par association d'idées et par association de formes sonores. Entendre les mots dans les mots est une source d'apprentissage passionnant. Entendre, dans « bouleverser », « verser la boule », dans « parler », « parler », c'est une façon de construire du lien entre les mots. En même temps, c'est la découverte qu'avec le mot d'une syllabe « boule », nous pouvons construire trente-cinq mots ! (Polymots : <https://polymots.huma-num.fr/>). Le site Polymots donne à voir, en langue française, cette organisation en grappes de mots français. Par exemple : boulier, bouliodrome, bouliste, éboulis, débouler, boulette, etc. Cela s'organise un peu comme les chiffres et les nombres : à partir des neuf chiffres, nous construisons des nombres ; à partir de mots simples, nous construisons des mots complexes. Rey & Gala (2011) indiquent que le lexique

comprendrait environ, sur une base de 20.000 mots communs, un quart de mots simples et trois quarts de mots construits⁶.

Par ailleurs, deux caractéristiques rendent compte de l'organisation du lexique. Pour les intervenants auprès d'enfants en difficulté, il est pertinent d'avoir en tête ces deux caractéristiques. La première concerne l'opposition entre les mots abstraits et les mots concrets. Il est aujourd'hui démontré que les enfants s'approprient plus tardivement les mots abstraits par rapport aux mots concrets. Nous imaginons aisément que le mot « liberté » ne sera pas un des premiers mots appris par l'enfant. Cependant, l'histoire se complique quand nos pratiques langagières adultes opacifient cette distinction. Par exemple, le mot « arbre » est-il un mot concret ou abstrait ? Si un mot concret désigne une réalité spécifique, alors les noms des arbres (platane, sapin, cèdre, etc.) sont des mots concrets et le mot « arbre » est le nom de cette catégorie d'objets ; c'est donc un mot abstrait. Il en sera de même pour le mot « habit » par rapport à « pantalon, robe, etc. ». Il est nécessaire pour l'intervenant auprès d'enfants en difficultés langagières de repérer cette distinction afin d'être au plus près des capacités développementales de l'enfant : parler des couverts à la place des cuillères, couteaux et fourchettes est une pratique économique pour l'intervenant, car il prononce moins de mots. Mais il a recours à un mot abstrait qui risque de poser un problème de compréhension, non pas parce que l'enfant ne connaît pas le mot, mais parce que c'est un mot abstrait qui fait donc appel à une capacité de décentrage par rapport à la réalité immédiate, à une capacité d'abstraction. Certains problèmes dans les interactions langagières pourraient être évités en ayant conscience de cela.

Un intervenant en structure médico-sociale demande à un adulte TSA d'aller chercher les couverts. La personne TSA ne bouge pas. Cela génère un malentendu

6. V. Rey et N. Gala, *Les mots de bouche à oreille, Études offertes à A. Giacomi* (pp. 279-297), Paris, Harmattan, 2011.

et l'intervenant a eu le réflexe de lui dire « les couteaux et les fourchettes ». Et l'adulte TSA est allé les chercher. Cette capacité d'abstraction est une telle évidence dans nos modes de vie urbains que nous perdons parfois de vue le problème que nous demandons de résoudre aux personnes en difficultés langagières. L'objectif pour l'intervenant n'est pas « de ne pas » se tromper ou de penser que la personne a un vocabulaire limité, mais, en se trompant, de repérer d'où vient notre erreur. Cette distinction mot abstrait/mot concret est une vigilance pertinente dans nos interactions avec des « jeunes en langue ».

La deuxième caractéristique porte sur la nature des mots. Trois grands groupes se distinguent par leur nature (nous ne parlons ici que de la nature des mots, et non de leur fonction dans une phrase), c'est-à-dire leurs variations de forme (la forme des mots renvoie à leur structure syllabique et donc à leur prononciation) : les noms, les adjectifs et les verbes. Les noms, qui forment le premier groupe, se caractérisent, à l'oral, soit par leur stabilité de forme, soit par la présence de flexions indiquant le nombre. Le nom « platane » illustre le premier cas de figure, le nom « cheval » illustre le deuxième (cheval-chevaux). Ce premier groupe de mots est infini et évolue, comme nous l'avons déjà dit, en fonction des évolutions culturelles et technologiques. Le deuxième groupe, les adjectifs, se caractérise par le fait de donner une précision au nom qu'il accompagne : un petit enfant, un meuble rococo, un manteau rouge. Ce deuxième groupe est infini, et cette richesse en nombre d'adjectifs constitue une des caractéristiques de la langue française. En effet, certaines langues ont très peu d'adjectifs. Enfin, le troisième groupe de mots, les verbes, se définit, toujours à l'oral, par le fait que ces mots se conjuguent en donnant notamment des indications de temps (passé, présent, futur) et de personnes (mange, mangeons, mangez par exemple). Seuls les verbes se conjuguent. Ceci n'est pas du tout universel : il existe des langues, comme en langue vietnamienne, où les

verbes ne se conjuguent pas. Ce groupe en langue française comprend environ 8.000 mots. Du fait des changements de forme articulatoire de ces mots par le biais de la conjugaison, à partir d'un mot de départ (l'infinifitif du verbe), il y aura une centaine de formes possibles. Nous avons donc, en français, des mots pour nommer une réalité, des mots pour qualifier cette réalité et des mots pour rendre compte des actions en situant les acteurs et la temporalité. Une étude de Ferrand, Grainger et New en 2003 a montré qu'entre 2 et 5 ans, les cinquante mots les plus précocement acquis comprennent trente-trois noms concrets, treize adjectifs et quatre verbes. Les deux caractéristiques qui organisent le lexique en langue française se retrouvent donc dans les étapes d'acquisition du lexique : les mots concrets et les noms sont acquis en premier. La conscience explicite de ces deux caractéristiques des mots constitue alors une aide pour l'intervenant auprès d'enfants en difficultés langagières.

Des mots à l'expression des émotions

Les mots oraux sont donc des formes articulatoires, acoustiques et significatives, liées au contexte des pratiques sociales et culturelles. Si les mots se disent par la pratique gestuelle du corps, ils expriment aussi un état de notre corps. Selon Merleau-Ponty (1993), la parole, la réalisation physique des mots, participerait à la signification des mots. Le sens des mots est impacté par notre état physique (manque de souffle), émotif (la voix coupée sous l'émotion, changement de ton sous l'effet de la joie ou de la colère). L'apprentissage des mots et de leur production concerne donc aussi nos émotions.

Une chose est d'être en colère (émotion), autre chose est de dire « je suis en colère » (sentiment) ; la mise en mots instaure une distance qui est illustrée ici par la distinction entre une émotion, immédiate, impulsive, et un sentiment, ressenti et distancié. La mise

en mots est donc une prise de distance par rapport à l'objet, au contexte, à la personne. La situation où nous disons à la suite d'une lecture « c'est exactement cela que je pensais, mais je n'arrivais pas à l'exprimer » rend compte de cette capacité des mots : ils apportent non seulement le fait de désigner un objet/un contexte, mais aussi le fait de distancier. Apprendre une poésie ou un chant, c'est donner à entendre et à voir cette poésie ou ce chant à travers notre témoignage ; comment nous avons montré que nous aimions cette poésie ou ce chant. C'est une démarche d'empathie avec son flux d'émotions qui entraîne les enfants dans l'appropriation d'une langue parlée. Ceci est pertinent, car nous savons aujourd'hui que la désignation des émotions n'est pas universelle et dépend de pratiques sociales partagées : le lexique est un lien entre pratiques langagières et pratiques culturelles.

Apprendre les termes désignant les émotions nécessite la pratique de ces émotions. Un exemple en langue française : la mort. Dans nos sociétés urbaines, la mort et les émotions autour de la mort sont mises de côté, comme si mourir n'était pas naturel. Comment parler de la mort à un enfant ? En commençant par une situation comme la mort de son poisson rouge, et des émotions autour de cette mort dans ce contexte-là. Apprendre sans la pratique des émotions est une tentative abstraite.

L'appropriation des mots chez l'enfant

De même que l'explication phonétique des gestes articulés n'aidera en rien un enfant de moins de 5 ans à « pratiquer la parole », la définition explicite des mots n'aidera pas ce jeune enfant. C'est par la pratique des gestes lexicaux, en contexte, en imitation des adultes que l'enfant s'approprie les mots. Cette appropriation est inscrite dans la durée et se réalise avec le développement physique du corps de l'enfant. Les scientifiques évaluent cette appropriation

à l'aide du nombre de mots acquis à différents âges (Bassano, 2005 ; Lieury, 2012). L'augmentation du vocabulaire est particulièrement marquée selon les études portant sur les cultures occidentales entre 16 et 20 mois, au moment de l'acquisition des cinquante premiers mots. À partir de cinquante mots différents, plusieurs mots sont acquis par jour et les scientifiques parlent d'explosion lexicale : la quantité de noms des objets augmenterait, tandis que celle des onomatopées diminuerait. L'expression des actions (verbe) et des qualités des objets (adjectif) apparaîtrait à ce moment-là. Au cours de la deuxième année, l'enfant apprend des mots qui désignent principalement des personnes, des animaux et des onomatopées qui imitent des animaux ou des bruits de jeux. Les progressions ensuite sont très hétérogènes, car il y a une très grande variabilité individuelle. De plus, il y a une dissociation temporelle entre l'acquisition de la compréhension des mots et l'acquisition de leur production. La compréhension est première. Certains enfants engrangent très vite, d'autres plus lentement. Le nombre de mots n'est pas prédictif de la suite du développement lexical et langagier... et encore moins de la réussite scolaire ! Bien après « l'explosion lexicale », un enfant âgé de 12 ans, en 6e, apprend 2.500 mots au cours de son année scolaire. En formation post-scolaire, lors de l'apprentissage d'un métier, le développement lexical est également un enjeu de premier plan pour s'approprier les savoir-faire : un maçon, un médecin, un artisan, un sculpteur ont chacun leur lexique spécifique.

Le nombre de mots est donc un point de repère, et non un élément de diagnostic.

L'apprentissage est long et nécessite l'acquisition de la structure phonique et lexicale des mots (Frost & Katz, 1992). Les linguistes et les psycholinguistes parlent de conscience phonologique (conscience des syllabes articulées) et de conscience morphologique (conscience des unités de sens composant les mots

comme « porte-clés » ou « maintenir » [main-tenir]). Il y aurait une double procédure d'acquisition : la voie par adressage (la voie directe) où l'enfant reconnaît immédiatement le mot familier et la voie par assemblage où l'enfant décompose, recompose, invente parfois un mot. Par exemple, un enfant peut dire que les poubelles vont à la « poubellerie », par analogie à la boulangerie ou à la boucherie. Ne nous moquons jamais de ces inventions, car elles attestent l'appropriation de la structure morphologique du lexique par analogie : nous, « vieux en langue », nous entendons moins la langue orale qui est masquée par la langue écrite. Il ne faudrait surtout pas empêcher ces tâtonnements des enfants : il est essentiel pour l'enfant de faire des essais, de se tromper et d'adapter au fur et à mesure ses apprentissages articulatoires et cognitifs en même temps.

La voie par adressage et la voie par assemblage constituent deux procédures d'appropriations lexicales (apprentissage) et aussi d'accès au lexique (pratiques langagières). La rapidité d'activation du stock lexical est proportionnelle à la fréquence d'usage des mots et donne ainsi à voir nos capacités lexicales. D'une part, les mots très utilisés sont très « fluides » dans la bouche. D'autre part, plus nous engrangeons des mots et plus, potentiellement, notre inscription culturelle et sociale est grande. Potentiellement ? Oui, car faut-il encore pratiquer la mise en scène de la parole, que nous verrons par la suite.

Lors de l'appropriation des mots, plusieurs modules interviennent : la structure segmentale du mot, la prosodie, le contrôle du système articulatoire, les informations sur les sens du mot en contexte, les interactions avec les adultes. Comment mettre cela en place de façon explicite ? Comment faisons-nous traditionnellement dans toutes les cultures du monde ? Une des réponses vient de l'observation de la transmission universelle des comptines. Le fait que cette pratique soit universelle doit absolument retenir

notre attention : les générations précédentes avaient donc un moyen gratuit, sans aucun support matériel extérieur aux corps, pour coordonner parole et mots : chanter ensemble des comptines. Comme cela est donné et non acheté, cela ne rapporte pas d'argent. Alors, n'en parlons plus ? Au contraire, nous avons un outil qui a fait ses preuves à travers les cultures et à travers les âges et qui s'avère, à l'aune des résultats scientifiques contemporains, particulièrement pertinent. Mais c'est comme l'eau : il faut commencer à rencontrer des problèmes pour se rendre compte du besoin. L'eau n'a pas de prix (à la différence des bouteilles d'eau), elle nous est donnée. Le risque du manque d'eau nous fait réaliser qu'un élément peut n'avoir aucune valeur financière et être fondamental. Nous posons que les comptines, pour l'appropriation du lexique par les « jeunes en langue », sont fondamentales : elles partagent avec l'eau l'absence de valeur financière et le fait qu'elles seraient toujours là. Aujourd'hui, tel n'est plus le cas : combien de comptines connaissons-nous ?

Pourquoi une telle portée à cette pratique ludique universelle ?

Les comptines sont chantées, en général de façon accessible pour tous. Ce chant développe une sensibilité du rythme et des durées des sons vocaliques. Par le fait de réaliser les notes, les syllabes sont mieux articulées, car la voyelle est tenue (on ne peut pas chanter vite). Cette structure rythmique et musicale est une aide à la mémorisation des mots et au développement de la conscience phonologique. Elle marque également un début et une fin et initie ainsi la narration, c'est-à-dire l'évolution d'une histoire dans le temps. Cette première étape est pertinente, car cette amorce de la narration est une introduction du lien entre avant et après, et génère la causalité (la vitre est cassée car l'enfant a envoyé le ballon sur la vitre). Et puis, les comptines constituent une première forme de mise en scène de pratiques langagières :

les comptines induisent le mime. Les corps des personnes en interaction sont mobilisés. Il y a donc un apprentissage de la gestion de son corps dans l'espace par les déplacements et en même temps une organisation de cet espace. Potentiellement, l'enfant s'approprie un schéma corporel avec les notions de haut/bas, droite/gauche, devant/derrrière.

Et puis les comptines « comptent » ! Nous comptons avec les doigts (« 1, 2, 3, nous irons au bois »). L'enfant apprend ainsi à séparer ses doigts selon les conventions culturelles : le signe « trois » peut être réalisé en pliant le pouce et le petit doigt ou encore en pliant le petit doigt et l'annulaire. Les chiffres sont particulièrement intéressants lors de l'appropriation d'une langue, car ils ne comportent qu'une syllabe et leur réalisation articulatoire est donc plus accessible pour le « jeune en langue ». Comme nous l'avons dit en amont, cette coordination entre les mouvements des doigts et les pratiques langagières est un étayage nécessaire pour s'approprier une langue. Nous comptons avec les syllabes en marquant le rythme (« Une poule sur un mur, qui picote du pain dur, Picoti, Picota et la poule s'envola »).

Enfin, les comptines s'apprennent par imitation : un « vieux en langue », en donnant à voir et à écouter une comptine, est en interaction avec l'enfant et, ensemble, ils tissent les liens de la transmission des mots. Pratiquer ensemble une même activité langagière participe au développement de l'attention conjointe. L'attention conjointe provoque une décentration du sujet. Le maniement phonologique (les sons des syllabes) et morphologique (les mots et les petits mots dans les mots) des comptines lors de leur mémorisation est un support de transmission de contenus culturels, d'indicateurs spatio-temporels et en même temps un apprentissage au décentrage par rapport à soi.

Témoignage : la pertinence d'une comptine

Première séance avec Pierre. Il est là, assis. Il a 10 ans. Il est « TSA non verbal ». Il « demande » à plusieurs reprises la comptine « 1, 2, 3, nous irons au bois » en montrant les doigts séparés, puis il suit l'intervenant avec ses mains. Il marque le rythme. Les bruits d'essai de vocalisation sont complètement en arrière dans la bouche, donnant l'impression de « parler du nez » et la coordination des mouvements de la langue s'avère très difficile voire absente. L'intervenant sort complètement sa langue de sa bouche en faisant un « a » tenu (plus de dix secondes) dans l'objectif d'être imité par Pierre. Pierre essaie de façon fugace. En rentrant à la maison, il essaie de nombreuses fois et sa mère, à la séance suivante, dit à l'intervenant : « j'ai l'impression qu'il a découvert qu'il avait une langue ».

La parole mise en scène

Les enjeux de l'énonciation : ancrage et visée

Dès 1935, l'anthropologue Mauss (1935 : 21) envisage la mise en scène de la parole comme un « montage physio-psycho-sociologique de séries d'actes ». Coordinations motrices, psychologiques et sociologiques ! Mauss poursuit en indiquant que ces actes « sont plus ou moins habituels, plus ou moins anciens dans la vie de l'individu et dans l'histoire de la société ». Si la transmission des gestes de parole est nécessaire pour la mise en scène d'une série d'actes en interaction avec autrui, le SSI, le SSP et les mots ne suffisent pas pour développer ces pratiques langagières adaptées. Il y a « quelque chose d'autre ». Nous observons chez des personnes verbales ayant le syndrome d'Asperger (une des formes de l'autisme) une dissociation entre les ingrédients langagiers et leurs usages en contexte. Différents auteurs parlent d'altération des habiletés sociales relevant de la théorie de l'esprit. Nous n'en parlerons pas ici, car cela nous éloignerait de la pratique des gestes réalisés. Mais nous parlerons des habiletés langagières mises en cause, regroupées sous la terminologie d'« habiletés pragmatiques ». Ici, notre visée est d'appréhender les activités en langue et de repérer les « engrenages langagiers qui coïncent » par l'observation des pratiques des personnes TSA.

La parole mise en scène projette les acteurs dans des interactions langagières extrêmement rapides, transformant les interactants en sujets. Le linguiste Benveniste (1974 : 81) précise cela :

« Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue [...].

Dès que le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui. »

Par la conversation, nous coordonnons nos activités langagières en prenant systématiquement des risques : nous ne connaissons pas à l'avance les joutes oratoires de nos conversations et, une fois une phrase dite, à la différence de l'écrit, nous ne pouvons pas « l'effacer ». Il y a mise en danger des personnes parce que nous parlons : c'est étonnant, non ?

La parole peut être blessante, coupante, douce... Nous ne disons pas « une langue douce » mais une parole douce. De nouveau, les gestes pour le dire et l'engagement corporel des acteurs.

Planter l'autre en face de lui : il y a bien là un ancrage corporel qui sera bien sûr exprimé par le corps, mais également par les marques linguistiques prononcées. Les pronoms personnels ancrent les sujets. Les pronoms « je » et « tu » qui changent à chaque tour de parole : « je » est « moi », et l'autre dira « je » à son tour et me dira « tu ». Les pronoms de troisième personne renvoient à des absents du cadre énonciatif. « Il va bien en ce moment »... mais « Il » n'est pas présent lors de l'échange langagier... parler des absents, quelle aubaine ! Comment faire si nous sommes en difficultés langagières ? Les adverbes spatiaux comme « à droite » et « à gauche », ou encore « devant » et « derrière », sont ancrés par rapport aux protagonistes. Les adverbes de temps : demain, hier, etc., sont toujours situés en lien avec la situation de l'énonciation. Un échange comme « Il est venu hier ? Non, et il m'a dit que l'on ne devait pas l'attendre » est incompréhensible sans la connaissance du contexte. La parole mise en scène est une façon d'ancrer l'énonciation dans un contexte : nous ne parlons jamais hors-sol. Cependant, cet ancrage est « tellement évident » que l'on n'y prête pas attention. Par exemple, si quelqu'un vous demande son chemin, vous allez employer des mots comme « première à

droite, puis à gauche »... à droite et à gauche de qui ? La latéralité des corps est bien convoquée dans cet échange. Ou encore, « C'est ici, vous êtes arrivé ». « Ici » est par rapport aux locuteurs.

Et puis la parole mise en scène devient conversations, avec des partages de visée, ou pas, entre les locuteurs. Vous êtes en voiture en train de conduire et la personne à côté de vous est agacée, car elle voudrait que vous changiez de vitesse. Comment peut-elle formuler sa requête ? 1) « Change de vitesse, bon sang ! » ; 2) « Peux-tu changer de vitesse, s'il te plaît ? » ; 3) « Tu n'entends pas le bruit du moteur ? Il faudrait changer de vitesse » ; 4) « Cela te dérangerait de changer de vitesse ? » ; 5) « Tu veux changer de voiture ? » ; 6) silence, mais en manifestant un agacement. Cela peut provoquer une question de la part du conducteur du type « Qu'est-ce qu'il y a ? » ou « Qu'est-ce qu'il y a encore ? ». Et l'autre a alors une panoplie de réponses possibles. Lors de ces échanges, le conducteur ne remercie jamais la personne pour « son aide précieuse » ! Il y a quelque chose d'autre qui se joue.

Un autre exemple : « Pouvez-vous m'aider ? » en regardant une personne. La réponse attendue n'est pas simplement « oui » ou « non », mais une aide effective ou un refus. C'est cela la mise en scène : ces échanges rapides qui génèrent des engrenages d'action et qui donnent à voir nos habiletés en langue pour agir sur autrui, l'influencer, obtenir certains effets. Vous vous rendez bien compte que le sens des mots et des phrases ne suffit pas pour rendre compte « de ce qui se joue ». Il s'agit là d'encoder, de décoder des intentions des partenaires, « de faire des hypothèses » : le jeu est de réaliser des inférences sur « ce que l'autre a voulu dire sans le dire ».

Traitement de l'implicite et des métaphores dans nos conversations quotidiennes

Accéder à la signification des conversations convoque le fait de traiter l'implicite, c'est-à-dire de comprendre le sens de la phrase grâce à la façon d'interpréter le propos et notamment à l'aide de la prosodie. La phrase « Ah, elle est jolie, ta robe » à l'aide d'une intonation dévalorisante permet à la personne de comprendre immédiatement que ce n'est pas un compliment. « C'est à cette heure-là que tu arrives ? » sous-entend tout un contexte « déjà-là » dans lequel se joue ce début de conversation. La force de ce type d'échanges lors d'une conversation est dans le fait que la compréhension de l'implicite est immédiate.

Ce travail de décodage de l'implicite est mis à mal chez les personnes TSA. Ce décodage est une source de très grandes difficultés. Les travaux de Tager-Flusberg (1999) montrent que ce traitement de l'implicite langagier suit un processus développemental chez les enfants neurotypiques et que les personnes TSA présentent des déficits dans cette appropriation, générant de grandes difficultés de communication.

Oui, mais ces personnes TSA verbales nous interrogent : comment faites-vous pour comprendre cela ? Comment l'avez-vous appris ? Pourquoi ne parlez-vous pas plus simplement ? Personne ne leur a dit comment comprendre ces énoncés « évidents » car la signification de ces énoncés est « évidente ». Pour tenter de répondre à ces questions, il nous faut repérer une autre difficulté langagière chez ces personnes TSA : l'incompréhension des métaphores comme « il en a par-dessus la tête », « tombé sur un ami » ou encore « tu me casses les oreilles ». Là aussi, cette pratique langagière suit un processus développemental, comme l'a montré Gardes-Tamine dès 1988.

Dans notre centre (www.coloe.fr), nous avons fait l'hypothèse que le traitement de l'implicite et le

traitement de la compréhension des métaphores pourraient être envisagés comme deux processus s'étayant mutuellement. Ces deux traitements partagent en effet plusieurs éléments. Tout d'abord, comme pour le traitement de l'implicite, la signification d'un énoncé métaphorique n'est pas donnée par les sens des mots de cet énoncé : il y a, là aussi, un « pas de côté » entre le sens des mots et la signification de la phrase.

Ensuite, comme nous l'avons dit, la compréhension de la métaphore suit un processus développemental chez l'enfant neurotypique : ces capacités de traitement des énoncés métaphoriques se mettraient en place entre neuf et dix ans (Colletta, 2004). Neuf-dix ans en langue ! Le processus est terriblement long chez l'enfant neurotypique : travailler avec des enfants en difficultés langagières nécessitera une immense patience et une persévérance sur du long terme, car nul ne connaît à l'avance le moment du « délic ». Ce qui est à garder en tête est que, sans le traitement de l'implicite et des métaphores, le jeune en langue sera en très grandes difficultés dans ses apprentissages langagiers, d'une part, et scolaires, d'autre part. Juste un exemple : Louis XIV, le Roi-Soleil... pourquoi soleil ? Existe-t-il des « rois lunes » ?

Enfin, ces deux procédures de traitement permettent l'accès à l'abstraction par la mise en place de l'analogie. Si je peux réaliser un énoncé qui ne dit pas ce que les mots disent, mais dit autre chose (principe de la métaphore et connaissance implicite que cela est possible en langue), alors je peux dire « que la pomme ne tombe jamais loin de l'arbre » pour indiquer la filiation des attitudes entre des vieux et des jeunes d'une même famille. Je peux dire aussi « qu'il pleut sur les gens mouillés » pour expliquer une spirale de mauvaises nouvelles sur les mêmes personnes. Et après, dans une démarche scientifique, le linguiste, vieux en langue, pourra parler de « familles de langues » pour rendre compte du regroupement des langues par analogie aux travaux réalisés en botanique, en sachant

de façon implicite qu'à la différence des plantes, les langues ne se reproduisent pas. Implicite et métaphore sont indispensables pour apprendre des connaissances, notamment des connaissances scientifiques.

Les dix premières années en langue pour un enfant constituent un enjeu majeur pour lui bien sûr car ses capacités d'abstraction en dépendent, mais aussi pour le groupe social auquel il appartient : le groupe social existe grâce aux transmissions langagières qui véhiculent les caractéristiques culturelles et sociales : un groupe qui ne transmet plus sa langue est en train d'appartenir à un autre groupe ou est en train de disparaître. L'Atlas des langues en danger de l'Unesco (2011⁷) indique les données actualisées sur environ 2.500 langues : 50 % des langues seraient en danger de disparition. Koïchiro Matsuura, directeur général de l'Unesco, précise dans cet atlas que « la disparition d'une langue aboutit à la disparition de nombreuses formes de patrimoine culturel immatériel, en particulier du précieux héritage que constituent les traditions et les expressions orales – des poèmes et légendes jusqu'aux proverbes et aux plaisanteries – de la communauté qui la parlait. La perte des langues se fait aussi au détriment du rapport que l'humanité entretient avec la biodiversité, car elles véhiculent de nombreuses connaissances sur la nature et l'univers ». L'espèce humaine est en train de vivre dans son développement la réduction de la diversité des langues. De la même manière, mais du point de vue du développement de l'enfant, un enfant n'entrant pas en activités langagières met à mal son développement en n'accédant pas aux connaissances de son groupe : le système numérique, l'organisation du calendrier, la conception du territoire, la géographie d'un pays, la spiritualité et la philosophie d'un groupe culturel, les connaissances technologiques, etc. Perdre des langues à l'échelle de l'espèce humaine ou ne pas apprendre sa langue maternelle à l'échelle d'une

personne se fait au détriment « du rapport que l'humanité entretient [...] avec l'univers ». Nous pouvons rencontrer des difficultés de communication (timidité, etc.) et accéder néanmoins à une vie sociale et professionnelle. Mais ne pas s'approprier les techniques de la parole est une mise en danger de notre humanité au sein d'un groupe. Les démarches comme l'école inclusive sont tout à fait intéressantes si les aidants ont conscience de la nécessité des coordinations motrices de la parole. Oui, mais comment apprendre la compréhension des messages implicites et métaphoriques ?

Les contes, une pratique langagière pour s'approprier implicite et métaphores

Comment avons-nous appris à réaliser ces traitements langagiers ?

La narration des contes (et non la lecture des contes) pourrait être l'activité assurant la transmission de ces deux traitements (implicite et compréhension des métaphores). Les mots dans un livre sont reliés (!) et nous avons la possibilité de voir la progression d'une histoire. La narration orale, raconter des histoires, est un lien à construire ici et maintenant. Les contes permettent à l'auditeur de s'approprier l'histoire dans son cadre. Cela permet aux personnes engagées dans cette interaction de développer une imagination, de faire un pas de côté sans être jugées par l'autre. L'objet conté devient sujet de transmission entre le locuteur et l'auditeur. Pour comprendre l'histoire, l'auditeur doit convoquer son parcours, ses expériences, ses capacités en langue. Progressivement, par l'histoire répétée à l'identique au fil des ans, le jeune auditeur comprendra « ce qui était caché à la signification ». Mais n'allons pas trop vite. Reprenons.

Tout d'abord, une toute petite remarque : il y a des comptines et des contes. Même si ces deux mots n'ont pas la même orthographe, il s'agit bien d'une activité comparable, à savoir parler en énumérant des

7. Unesco, *Atlas des langues en danger dans le monde*, Éditions Unesco, 2011.

faits. Il y a donc une continuité dans cette transmission de la parole entre les comptines et les contes. Le conte génère une activité particulière en langue : la narration. Cette activité langagière est universelle : dans toutes les cultures humaines, nous « racontons des histoires ». Cette activité connaît aujourd'hui un regain d'intérêt. Dans les entreprises et dans la presse journalistique, notamment numérique, cette narration se décline sous la forme de récit et sous l'intitulé « storytelling ».

Cette activité de narration portée par le verbe « raconter », à savoir conter de nouveau, pose d'emblée cette activité dans une pratique de transmission à l'identique : nos grand-mères nous racontaient des histoires (sous-entendu qu'elles avaient elles-mêmes entendues). Étonnant cette pratique universelle pour parler de faits qui n'existent pas. Pourtant, cette pratique donne à voir les principes organisateurs d'un groupe culturel donné, comme la résolution de conflits et aussi l'« épaisseur » temporel » de ce groupe en apportant des histoires sur les origines. Il y a donc un enjeu de construction de notre conscience sociale et en même temps de la singularité de chaque personne. Gueguen (2014) propose que l'empathie s'apprenne en vivant soi-même des relations empathiques : la compréhension de l'autre passe par une expérience. Une des expériences est celle donnée « à voir » par les contes. Expérience de la singularité, car l'auditeur se construit un imaginaire par le véhicule de la parole de l'autre. Les histoires racontées donneraient à écouter et à réentendre des interactions avec autrui. Les contes constituent cet étayage. Ils expriment avec des phrases et des énoncés, répétés à l'identique, des émotions, des ressentis. Ils donnent à voir et à comprendre les relations interpersonnelles et interdiscursives entre les protagonistes d'une histoire. Ils évoquent. Portés par la parole de celui qui raconte, ils font apparaître des situations et donnent à voir une compréhension des significations plus grande que la compréhension des mots et des phrases. Car leur contenu comprend

nécessairement des phrases complexes, des mots hors du quotidien, des métaphores, des sous-entendus. Ces énoncés-là, répétés à l'identique, diffusent progressivement les significations des situations. Ces significations évoluent avec l'âge et avec nos parcours de vie. *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry ne sera pas compris de la même manière chez un enfant, un adolescent ou un adulte. Le fait du maintien de l'histoire à l'identique permet progressivement de s'approprier ces modèles langagiers et de les faire siens. Ce serait potentiellement « la première école langagière », école, car les vieux en langue, conteurs, sont bien conscients qu'ils racontent une histoire. Et ils vont convoquer tout l'arsenal de leur savoir-faire : SSI, SSP, choix des mots, mouvements du corps. Le conte n'est crédible que si le raconteur est investi physiquement parlant !

Et alors que se passe-t-il ?

C'est comme en musique, au piano par exemple. Vous déchiffrez les notes de la partition, vous tentez de jouer, vous répétez, vous répétez et, un jour, votre façon de jouer dépasse la succession des notes, vous transmettez une interprétation, une émotion en jouant non pas des notes, mais une mélodie. Avec les contes, la répétition des mots, la mastication des mots en bouche, la répétition de l'histoire dix fois, vingt fois et voilà que la signification est donnée à ceux qui écoutent ; les enfants n'ont pas tout compris, mais ils ont rêvé.

C'est cette accroche qui serait peut-être une clé pour s'approprier le traitement de l'implicite et de la compréhension des métaphores. Sans aucune explication rationnelle, scientifique, mais avec des émotions partagées et apportées par la personne qui raconte. Il ne s'agit pas d'avoir des sensations fortes, comme on pourrait en avoir en conduisant très vite une voiture. Il s'agit de ressentir des émotions et, pour cela, de ressentir avec le cœur : pleurer, rire en écoutant une personne raconter un conte, cela témoigne de la force

de l'évocation par la parole mise en scène. Combien d'enfants demandent, au moment où un parent raconte pour la dixième fois une même histoire, le conte strictement à l'identique : interdiction de sauter une étape ! L'enfant connaît l'histoire, il est en sécurité linguistique et il peut donc saisir d'autres subtilités du contenu, exactement comme un musicien qui, en écoutant dix fois le même morceau, entend d'autres choses. Selon nous, cette observation courante témoigne de cette importance de répéter à l'identique pour aider le jeune en langue à s'appropriier ces outils cognitifs.

Raconter des contes est en fait une activité artistique : c'est un art de la parole qui transmet la structure de la langue et, par la narration, des émotions mises en scène et des structures plus complexes au service de la compréhension de l'implicite et de la métaphore.

Raconter des contes, ce n'est pas sérieux... et si nous faisons un pas de côté pour juste transmettre et vivre un imaginaire partagé ?

Paul est un jeune TSA de 11 ans. Il est très entouré et soutenu dans son environnement familial. Il parle difficilement et peut ne produire que des onomatopées. En septembre, l'intervenant, au rythme de trente minutes par semaine, intervient avec l'atelier Pratlant (www.coloe.fr). Une des activités consiste à raconter une histoire. À l'aide de douze cartons représentant l'histoire de Boucle d'Or, l'intervenant raconte l'histoire avec deux phrases simples pour chaque carton (toujours les mêmes phrases). La première étape s'est manifestée par le fait que Paul, au bout de deux mois, a rangé, dans l'ordre de la narration, les douze cartons. La deuxième étape (3e et 4e mois), Paul a répété les phrases de l'intervenant par imitation immédiate. Au cinquième mois, l'intervenant a voulu changer d'histoire : échec complet ; Paul n'était plus en interaction avec l'intervenant. L'histoire de Boucle d'Or fut donc reprise. Au huitième mois, Paul a dit les phrases qu'il connaissait grâce à l'intervenant une image sur deux, les autres phrases étant dites par l'intervenant : il y a donc eu mise en place d'un tour de rôle dans la narration. Au dixième mois, avec exactement ce même matériel et les mêmes phrases, Paul continue à réclamer ce travail avec cette histoire et raconte toute l'histoire. L'enjeu maintenant est d'introduire des phrases plus longues. Mais rien n'est stable et rien n'assure la suite ; de même, ce travail réalisé avec Paul peut ne pas fonctionner avec un autre jeune en langue. L'intérêt ici n'est pas « d'avoir trouvé un truc ». L'intérêt est de construire une relation portée par des interactions langagières ritualisées, des émotions et des sentiments. Nous ne sommes pas des machines : nos interactions langagières sont soutenues par des sentiments comme l'espérance, la confiance et l'amour. Ces ingrédients ne sont pas périphériques à une prise en charge : ils en sont au cœur.

Et pour finir : les fonctions de la parole

Nous avons évoqué au fil des pages comment la parole engageait physiquement les personnes dans leurs interactions sociales et comment la coordination des gestes moteurs participait à la construction des significations. Cette appropriation est inscrite dans la durée et nécessite une pratique renouvelée, car rien n'est stable, tout se modifie, s'adapte et même peut disparaître en cas de sous-pratiques langagières (chez les personnes âgées, par exemple, ou en cas d'accidents vasculaires cérébraux générant des aphasies).

Nous comprenons bien là l'utilité de la parole. Cependant, cela ne doit pas masquer également les fonctions de la parole. Très souvent, ce sont les fonctions du langage qui sont convoquées. Nous voudrions ici préciser des fonctions spécifiques à la parole. Fréquemment, des auteurs parlent de la voix des personnes. Cependant, en général, nous entendons la voix d'un humain lorsqu'il parle ou chante. La voix est donc l'aboutissement de l'appropriation de la parole, et non le contraire.

Quelles sont les fonctions de la parole dans nos échanges ordinaires ? Comment utilise-t-on la parole ? Nous proposons ici de dégager cinq fonctions de parole.

La première fonction de la parole est la fonction identitaire : la voix indique le sexe, elle indique également notre catégorie d'âge (enfant, adolescent, adulte, vieux), notre appartenance territoriale (l'accent du nord n'est pas celui du sud-ouest en France), notre catégorie sociale (un notaire n'a pas la même façon de parler qu'un artiste par exemple). Elle indique également nos états émotionnels (inquiétude, joie, colère). Cette première fonction est souvent perçue comme « collée » à

nous, mais les acteurs de théâtre nous montrent que nous pouvons jouer avec ces différentes facettes de nos identités.

La deuxième fonction de la parole est celle du contact avec autrui, avec les autres : nous touchons l'autre/ les autres par nos sons échangés et nous sommes des personnes, traversées par le son, et nous ne pouvons que très difficilement ne pas entendre, car notre culture est une culture « parlée ». Nous parlons à nos animaux domestiques, à nos ordinateurs, etc. Cette fonction relationnelle est source de tension ou de bienveillance, selon le contexte et selon les relations entre les protagonistes. Nous pouvons dire que les échanges de parole entretiennent une relation par le contact sonore. Le contenu sémantique est d'ailleurs parfois complètement automatisé comme lors des échanges ritualisés de politesse ou de salutations. Les échanges peuvent aussi générer des ruptures quand la parole devient menaçante, dans le cas de relations autoritaires ou encore autoritaristes par exemple. Cette fonction du contact avec autrui est une façon de nous donner à voir et donc d'intégrer la sphère publique, de rendre publique une partie de soi. C'est la fameuse « présentation de soi » de Goffman (1973⁸) qui montre l'articulation entre le collectif, la vie sociale et notre singularité. Et c'est aussi ce territoire sonore qui va véhiculer la partie audible de l'influence réciproque des individus en présence physique l'un de l'autre, c'est-à-dire l'interaction verbale. L'usage des réseaux sociaux interroge, remet en cause ce lien physique entre le contact sonore par la parole et la mise en scène publique de soi en interaction avec l'autre. En effet, les réseaux sociaux, par essence, ne sont pas des interactions langagières régulées par la pratique physique des acteurs en situations réelles de face-à-face. La prise de risque est donc moindre de la part des personnes au détriment d'une certaine retenue

langagière. Il y a alors nécessité de pratiquer de façon explicite cette fonction de la parole non seulement avec les personnes en difficultés langagières, mais aussi avec les personnes en « sous-pratiques langagières physiques ».

La troisième fonction de la parole est la fonction du territoire sonore partagé : en voyage à l'étranger, entendre parler notre langue peut être perçu comme rassurant. Ce n'est pas simplement le fait de comprendre la langue, c'est le fait aussi de reconnaître les sons de la même façon. En apprenant une langue maternelle, nous développons une sensibilité aux contrastes phonologiques de cette langue. Spécialisation perceptive partagée entre les personnes d'un même groupe langagier : chaque groupe linguistique développe un système spécifique de catégorisation des phonèmes (les sons d'une langue) et génère une « surdité phonologique » aux autres systèmes. Apprendre une nouvelle langue nécessite d'apprendre de nouvelles catégorisations phoniques et, donc, de quitter provisoirement notre zone de confort auditif. Cette perception catégorielle de la parole est essentielle pour l'intercompréhension. L'intercompréhension repose sur le fait que des locuteurs d'une même langue catégorisent les sons de leur langue d'une manière comparable. Et cela génère le sentiment d'un territoire sonore partagé.

La quatrième fonction est la fonction ludique de la parole. Manier le SSI et le SSP explicitement donne lieu à des jeux de prononciation (virelangues), de changement de tons (jouer avec sa voix grave ou aiguë), de changement d'accent (prendre l'accent d'une autre région, d'un autre pays), de changement de personnalité (imiter la voix d'un vieux, d'un enfant, d'un personnage politique connu, imitation qui mobilise tout le corps et les « petits gestes » de la personne imitée). Un musicien joue au piano : pourquoi jouons-nous si peu avec la parole ? Essayez, vous verrez, cela peut faire rire votre entourage et cela fait beaucoup de bien !

8. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1 « La présentation de soi », t. 2 « Les relations en public », trad. fr. 1973, Paris, Éditions Minuit, 1971.

La cinquième fonction est la fonction cognitive de la parole. Comme nous l'avons vu tout au long de ces pages, les gestes du SSP et du SSI constituent un socle pour les apprentissages en développant des capacités mnésiques et des capacités attentionnelles. La répétition des gestes de parole à l'identique est nécessaire pour développer la mémoire et l'attention. La qualité des coordinations motrices est ici un élément donnant un ensemble de possibles pour les apprentissages à venir. Dans une société où le temps dévolu au visuel est de plus en plus important, nous insistons sur la nécessité des appropriations motrices langagières pour la mise en place des étapes suivantes. Peu importe si, dans un deuxième temps du développement, les gestes sont moins précis : ils constituent un étayage de départ sur lequel nous pourrons toujours revenir si nécessaire. À l'inverse, leur absence ou un retard au début des apprentissages langagiers est problématique et préoccupant, car, comme l'indique Nadel (2016 : 13), « un délai d'acquisition motrice est un handicap pour la formation d'un répertoire de gestes et d'actions et pour la constitution de couplages perception-action ».

Ces cinq fonctions s'étayent et s'enrichissent mutuellement. Mais la fonction ludique de la parole a tendance à relever aujourd'hui essentiellement soit du domaine professionnel (milieu des acteurs), soit du domaine de la petite enfance. Et encore, dans le domaine de la petite enfance, le téléphone a tendance à remplacer les pratiques interactives avec les comptines. Face à ce constat, nous avons élaboré un protocole d'entraînement des activités langagières (Pratlang, www.coloe.fr) afin de donner aux intervenants et aux parents des outils précis pour jouer et entrer en interactions langagières : n'hésitez pas à le tester, à « l'incorporer » et à l'améliorer !

Au milieu du xixe siècle, les patients aphasiques nous ont aidé à mieux comprendre la structure des langues. Aujourd'hui, les personnes TSA nous aident à mieux comprendre ce que nous avons appris de façon implicite lors de nos échanges conversationnels.

Pratiquer explicitement les ingrédients de nos interactions langagières avec des enfants en difficultés langagières est source de fatigue, de lassitude et de découragement du côté de l'intervenant : ah, si nous avions un médicament pour transmettre la parole et les gestes langagiers !

Dans notre environnement « au bout d'un clic » où tout va très vite, la transmission d'une langue entre vieux et jeune en langue peut sembler tellement dérisoire. Et pourtant, elle est là depuis le début de notre humanité et elle caractérise nos investissements auprès des petits d'homme. De notre point de vue, c'est une nécessité fondamentale lors de la prise en charge de ces enfants TSA ou des enfants en grandes difficultés langagières. Toute notre démarche porte sur le « comment faire ? », et non sur le « pourquoi n'ont-ils pas appris ? ». Il nous faudra donc garder le cap, malgré le doute. Un des ingrédients qui peuvent soutenir la démarche de l'intervenant est de voir s'établir progressivement la construction d'interactions langagières avec ces jeunes en langue. Chacune de ces interactions, même minime, génère la mise en place d'apprentissages langagiers.

Bon cheminement !

Bibliographie

- Bassano, D., Le développement lexical précoce : état de questions et recherches récentes sur le français. In F.Grassmann, M.A. Pageau & G. Petit (éd.), in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours* (pp. 15-35), Grenoble, Ellug, 2005.
- Bouvet, L., Traitement musical dans les troubles du spectre autistique : déficit du traitement global ou surfonctionnement des traitements perceptifs ?, thèse soutenue le 30 janvier 2012, Université de Grenoble (Sylviane Valdois & de Sophie Donnadiou dir.), Université de Grenoble, 2012.
- Colletta, J. M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Paris, Mardaga, 2004.
- Comrie, B., Matthews, S., & Polinsky, M., *Atlas des langues. L'origine et le développement des langues dans le monde*, Paris, Acropole, 2004.
- Ferrand, L., Grainger, J., & New, B., Normes d'âge d'acquisition pour 400 mots monosyllabiques, in *L'année psychologique*, 13(3), 445-467, 2003.
- Fougeron, C., *Variations articulatoires en début de constituants prosodiques de différents niveaux en français*, Paris, Sorbonne Paris III, 1998.
- Frost, R., & Katz, L., *Orthograpy, Phonology, Morphology and Meaning*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1992.
- Gardes-Tamine, J., *Les conditions d'acquisition de la métaphore chez l'enfant, Groupe de recherches sur la philosophie et le langage*, 9, 260-271, 1988.
- Iverson, J. M. (2010). Multimodality in infancy: vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development, in *Infance*, 3(3), 257-274, 2010.
- Lieury, A., *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2012.
- Mauss, M., Les techniques du corps, in *Journal de psychologie*, XXXII, n° 3-4, 1936.
- Merleau-Ponty, M., *Signes*, Paris, Gallimard, 1993 [1960].
- Nadel, J. (2016 [2011]). *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Paris, Dunod, 2016 [2011].
- Picoche, J., *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan Université, 1993.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C., *Les neurones miroirs*, Paris, O. Jacob, 2007.
- Tager-Flusberg, H., Autisme infantile. In J. A. Rondal & X. Seron (éd.), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 639-657), Hayen, Belgique, Mardaga, 1999.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U., *A new look at Infant Pointing. Child Development*, 78(3), 705-722, 2007.

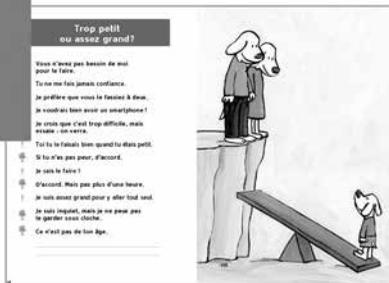
En Belgique uniquement

Une vie de chien ?

Un outil pour ouvrir des espaces de parole avec les enfants et leur permettre d'aborder des sujets – faciles et difficiles – du quotidien.



Un livre illustré pour aider les enfants à parler de ce qui les touche, les questionne, les traverse.



Plus de 30 thèmes sont abordés dans ce livre au gré d'illustrations et de paroles d'enfants et d'adultes : le harcèlement, l'intimité, les disputes, les câlins, les écrans ...

Un petit carnet « À qui parler ? » vient clôturer l'ouvrage pour aider l'enfant à penser sa «géographie» personnelle, son réseau relationnel.



Diffusé chaque année en 4^e primaire, ce livre est également disponible sur demande

sur yapaka.be

Pour approfondir le sujet



Véronique Rey
yapaka

- Quand l'enfant tarde à parler, avec Véronique Rey
- Parler au bébé l'inscrit dans le monde, avec Véronique Rey
- L'enfant et la musique dans ses trois portées : sensorielle, symbolique et de jeux de règles avec Philippe Bouteloup
- En quoi le corps et le toucher participent aux apprentissages, avec Fabien Joly
- Quelle est la différence entre autisme et troubles envahissants du développement ?, avec Pierre Delion
- ...
- La portée du langage, Véronique Rey
- La nécessité de parler aux bébés, Annette Watillon-Naveau
- Développement et troubles de l'enfant 0-12 mois, Marie-Paule Durieux
- Développement et troubles de l'enfant 1-4 ans, Marie-Paule Durieux
- ...
- La musique, un plaisir qui fait grandir et apporte sécurité et réconfort, un webinaire Pierre Lemarquis, neurologue et mélomane
- ...

sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures

Dernier parus

- 79. La violence envers les enfants, approche transculturelle.** Marie Rose Moro*
- 80. Rites de virilité à l'adolescence.** David Le Breton
- 81. La nécessité de parler aux bébés.** Annette Watillon-Naveau
- 82. Cet art qui éduque.** Alain Kerlan et Samia Langar*
- 83. Développement et troubles de l'enfant. 1-4 ans.** Marie-Paule Durieux
- 84. TDAH - Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.** Rita Sferrazza
- 85. Introduire l'enfant au social.** Marie Masson
- 86. Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui ?** Pierre Delion
- 87. Corps et adolescence.** David Le Breton
- 88. La violence conjugale frappe les enfants.** Christine Frisch-Desmarez*
- 89. La violence de jeunes : punir ou éduquer ?** Véronique Le Goaziou*
- 90. L'évolution des savoirs sur la parentalité.** Gérard Neyrand
- 91. Les risques d'une éducation sans peine** Jean-Pierre Lebrun
- 92. La vitalité relationnelle du bébé.** Graciela C. Crespin
- 93. Prendre soin du bébé placé.** Geneviève Bruwier*
- 94. Les trésors de l'ennui.** Sophie Marinopoulos
- 95. Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique.** Michel Tozzi
- 96. Coopérer autour des écrans.** Pascal Minotte
- 97. Les jeunes, la sexualité et la violence.** Véronique Le Goaziou
- 98. Evolution du traitement des ruptures familiales.** Benoit Bastard
- 99. L'attachement, un lien revisité à l'adolescence.** Lauriane Vulliez-Coady, Frédéric Atger et Claire Lamas
- 100. Prévenir la maltraitance.** Vincent Magos
- 101. Du déclin au réveil de l'intérêt général.** Dany-Robert Dufour
- 102. La parentalité aujourd'hui fragilisée.** Gérard Neyrand*
- 103. L'attention à l'autre.** Denis Mellier*
- 104. Jeunes et radicalisations.** David Le Breton
- 105. Le harcèlement virtuel.** Angélique Gozlan
- 106. Le deuil prénatal.** Marie-José Soubieux, Jessica Shulz
- 107. Prévenir la négligence.** Claire Meersseman
- 108. A l'adolescence, s'engager pour exister.** Marie Rose Moro
- 109. Le secret professionnel, fondement de la relation d'aide et d'écoute.** Claire Meersseman, André Donnet, Françoise Dubois, Cécile Guilbau*
- 110. La portée du langage.** Véronique Rey, Christina Romain, Sonia DeMartino, Jean-Louis Deveze
- 111. Etre porté pour grandir.** Pierre Delion*
- 112. Le travail social animé par la « volonté artistique ».** David Puaud
- 113. Quand la violence se joue au féminin.** Véronique Le Goaziou
- 114. Résister à l'alcoocratie - Rester humain dans nos métiers et dans nos vies.** Vincent Magos
- 115. Mères et bébés en errance migratoire.** Christine Davoudian
- 116. Faire famille au temps du confinement et en sortir...** Daniel Coum
- 117. Challenges numériques sur les réseaux sociaux.** Marion Haza, Thomas Rohmer
- 118. La découverte sensorielle et émotionnelle du bébé.** Ayala Borghini
- 119. Rire... et grandir.** David Le Breton
- 120. Adolescence en temps de Covid-19 entre crise-passions et crispations.** Aurore Mairy
- 121. Ensauvagement du monde, violence des jeunes.** Danièle Epstein
- 122. Accueillir la vie en temps de pandémie.** Pascale Gustin
- 123. L'entrée dans le langage.** Jean-Claude Quentel
- 124. Naître et grandir.** Jacques Gélis
- 125. La parentalité désorientée Mal du xxe siècle ?** Ludovic Gadeau
- 126. Puissance de l'imaginaire à l'adolescence.** Ivan Darrault-Harris
- 127. Quand la parole déconfiné,** Pascal Kayaert
- 128. Covid-19 : l'impact sur la santé mentale des jeunes.** Sophie Maes*
- 129. Le monde de l'enfance après un an de crise sanitaire.** Pierre Delion
- 130. Comme une tombe. Le silence de l'inceste.** Anne-Françoise Dahin
- 131. Maltraitance institutionnelle en temps de crise.** Emmanuel de Becker
- 132. L'adolescence à l'ère du virtuel.** Xanthie Vlachopoulou
- 133. Accompagner le parent porteur de handicap.** Drina Candilis-Huisman
- 134. Penser l'incestuel, la confusion des places.** Dominique Klopfert*
- 135. Quand l'écran fait écran à la relation parent-enfant.** Olivier Duris
- 136. Le dehors, un terreau fertile pour grandir.** Marie Masson*
- 137. Accueillir les enfants migrants et leurs parents.** Marie Rose Moro
- 138. La parentalité positive à l'épreuve de la vraie vie.** Ludovic Gadeau
- 139. Enfants connectés, parents déboussolés.** Marion Haza-Pery, Thomas Rohmer
- 140. Repenser la place des pères.** Christine Castelain Meunier
- 141. Faire récit pour attraper le fil des générations.** Émilie Moget
- 142. De nos vulnérabilités. Habiter le monde en ces temps d'incertitude.** Laurent Denizeau
- 143. L'inceste n'est pas qu'un crime sexuel.** Jean Luc Viaux
- 144. Les adolescents à l'image des bouleversements du monde.** Sophie Maes.

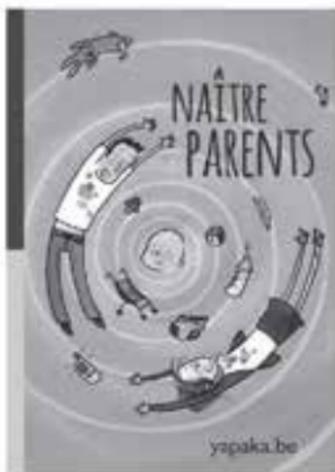
* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...

Les livres de yapaka

En Belgique uniquement

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou infos@cfwb.be



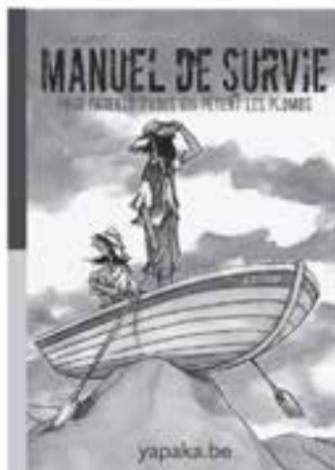
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS