

L'acquisition du langage constitue une aventure humaine qui interroge.

Le langage ouvre l'enfant, dès sa naissance, à la compréhension du monde. Inscrit dans un bain de paroles nourri par ses parents, le bébé acquiert la compréhension des sons et des mots. La verbalisation, le fait de produire des mots et des phonèmes, suppose cependant chez l'enfant une capacité d'abstraction et une logique. Celles-ci rendent compte de sa représentation du monde, différente de celle de l'adulte. L'initiation et l'usage du langage sont, quant à eux, étroitement liés aux processus relationnels et de socialisation. Exprimer ce qu'il veut mobilise par ailleurs chez l'enfant son désir à prendre la parole. Enfin, la lecture et l'écriture sont à comprendre comme une mise en forme technique du langage.

Ce livre analyse ces différents registres du langage et les difficultés ou pathologies qui s'y font jour. Il se fonde donc sur une approche multifactorielle du langage. Il traite en même temps des difficultés qui se font jour dans son apprentissage et insiste sur le fait qu'un trouble qui s'observe dans le langage n'est pas nécessairement un trouble du langage lui-même.

Anne Deneuille est orthophoniste au Centre de référence des troubles du langage et des apprentissages (CRTLA) du Centre hospitalier universitaire de Rennes. Elle a un master en sciences du langage et a écrit plusieurs articles sur le langage et ses troubles.

Docteur en psychologie clinique et licencié en sociologie, Jean-Claude Quentel est professeur émérite de sciences du langage à l'Université Rennes 2 et chercheur associé au Laboratoire interdisciplinaire de recherche en innovations sociales. Il a exercé comme psychologue clinicien avec des enfants et des adolescents. Il est également spécialiste de la genèse du langage.

**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



L'ENTRÉE DANS LE LANGAGE

JEAN-CLAUDE QUENTEL - ANNE DENEUILLE

123 yapaka.be

LECTURES

TEMPS D'ARRÊT

## L'ENTRÉE DANS LE LANGAGE

*Jean-Claude Quentel  
Anne Deneuille*

yapaka.be

# **L'entrée dans le langage**

**Jean-Claude Quentel  
Anne Deneuve**

*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, Audrey Heine et Habiba Mekrom.

## 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 :** Mathieu Blairon, Nicole Bruhwylter, Olivier Courtin, Jean-Marie Delcommune, Anne-Marie Dieu, Marleine Dupuis, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Farah Merzguioui, Raphaël Noiset, Jessica Segers, Nathalie Van Cauwenberghe, Françoise Verheyen.

**Comité directeur :** Frédéric Delcor, Liliane Baudart, Freddy Cabaraux, Annie Devos, Lise-Anne Hanse, Alain Laitat, Raphaël Noiset, Benoit Parmentier.

*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 2021

<b>Des conditions à l'acquisition du langage.</b> .....	<b>7</b>
<b>Dire le monde</b> .....	<b>9</b>
Une analyse du son et une analyse du sens.....	9
Une abstraction et une logique en œuvre.....	12
Les pathologies du dire ou de la grammaticalité .....	17
<b>L'apprentissage de la langue</b> .....	<b>20</b>
Un fait de socialisation et de relation .....	20
La place des écrans .....	23
La langue maternelle .....	26
L'enfant et le bilinguisme.....	28
Difficultés et pathologies affectant l'apprentissage de la langue.....	30
<b>Structurer son désir pour s'exprimer.</b> .....	<b>33</b>
Prendre l'initiative de la parole .....	33
L'expression et ses pathologies .....	35
Dépasser la seule observation .....	38
<b>Lecture et écriture</b> .....	<b>40</b>
Des réalités complexes .....	40
Des productions techniques .....	42
Les difficultés et pathologies affectant la lecture et l'écriture .....	46
<b>Troubles du langage et troubles dans le langage.</b> .....	<b>49</b>
Un « régime de fonctionnement » original.....	49
L'ambiguïté de la notion de trouble .....	51
Spécifique et incident .....	53
<b>Bibliographie.</b> .....	<b>57</b>

La mode est incontestablement aux neurosciences. Elles font effectivement preuve, ces dernières décennies, d'avancées remarquables qui se fondent notamment sur un important développement des techniques. Il est par ailleurs indéniable que tout part du cerveau : sans fonctionnement neuronal normal, il n'est pas d'acquisition du langage normale possible. Celle-ci suppose un appareillage neuronal sans dysfonctionnement majeur. Le cerveau constitue le foyer à partir duquel se développe l'acquisition du langage, comme l'ensemble des activités humaines. Depuis longtemps, l'étude des pathologies dues à des lésions neuronales et, récemment, les nouvelles techniques d'imagerie cérébrale le confirment.

Toutefois, si ces travaux prouvent qu'il existe un conditionnement cortical d'activités humaines telles celles qui conduisent à acquérir le langage, ils ne sont pas en mesure d'*expliquer* leur fonctionnement. Montrer que rien ne peut se faire sans une activité neuronale ne conduit pas à ramener aux lois de la neurologie l'ensemble du fonctionnement de l'homme. On ne peut, par exemple, expliquer l'utilisation du pluriel selon les langues à partir des lois rendant compte du fonctionnement des axones ou des dendrites. De la même façon, le langage se prononce et suppose par conséquent la mise en œuvre d'une mécanique articulatoire en même temps qu'une conformation des différents organes vocaux, rendant possible cette activité gestuelle et praxique. Cependant, ce dynamisme moteur et praxique ne suffit pas à rendre compte de l'activité langagière de l'homme et, surtout, il n'explique en rien

ce qui la spécifie. Si, par exemple, l'espagnol dispose d'un [r] roulé, ce n'est pas en raison d'une plus grande agilité de la langue de nos voisins du Sud.

Aussi bien s'agira-t-il ici non pas de contester l'apport général des neurosciences, mais de récuser, démonstration à l'appui, leur visée hégémonique qui relève de ce qu'on appelle un « réductionnisme ». Se révèle réductionniste toute démarche qui prétend rapporter à ses lois propres ce qui ne saurait précisément s'y réduire. Nous tiendrons un point de vue qui s'inscrit dans le cadre des sciences humaines. Ce qui va nous retenir plus particulièrement dans cette réflexion, c'est ce qui constitue précisément l'essentiel des processus en œuvre dans l'acquisition du langage, sans pour autant que soit occulté leur conditionnement neuronal et que soit oubliée l'activité qui préside à la mise en œuvre articulatoire, bien que nous n'en traiterons pas ici. Ces processus rendent compte, nous allons y insister, de ce qui fait la spécificité du fonctionnement de l'homme à l'occasion de l'acquisition du langage.

## Des conditions à l'acquisition du langage

Au-delà du substrat neuronal et moteur, l'acquisition du langage suppose en fait plusieurs conditions spécifiquement humaines. Ces conditions découlent du fait que le langage ne constitue pas une réalité homogène du point de vue de son fonctionnement. Il n'est pas d'un seul tenant, c'est-à-dire qu'il fait intervenir plusieurs types de processus. Ceux-ci opèrent normalement ensemble et interagissent dans le moindre acte de langage. En rendre compte suppose par conséquent de l'analyser sous des angles différents et de le faire éclater, du point de vue des processus, en plusieurs registres. De cette hétérogénéité du langage et de son acquisition, nous avons déjà une attestation dans le fait que plusieurs disciplines, à l'intérieur de ce qu'on appelle les sciences humaines, se soient emparées de la question : psychologie, sociologie, linguistique, sciences de l'éducation entre autres. Chacune de ces disciplines prétend précisément emprunter un point de vue original, faisant ressortir un type de processus qui échappe aux autres.

L'argument décisif, cependant, pour faire saisir que le langage nécessite *des* aptitudes différentes renvoyant à *des* processus qui ne sont pas de même nature est sans nul doute la clinique et plus précisément la pathologie. Ce sont les difficultés rencontrées, et plus précisément les différentes formes de pathologies, qui nous renseignent en dernier lieu sur les capacités requises pour acquérir correctement le langage. La pathologie ouvre véritablement le champ d'une vision « déconstruite » – ou décomposée, au sens de séparée en éléments distincts – du langage et de son acquisition. En nous appuyant notamment sur elle, nous soutiendrons ici la nécessité d'une

« déconstruction » de la problématique de l'acquisition du langage.

Il s'agira donc de faire apparaître les registres que l'acquisition du langage recouvre et d'en révéler les processus. Une rapide revue des recherches en la matière ferait déjà ressortir des thèmes qui correspondent pour l'essentiel aux conditions, qui sont au nombre de quatre, que nous allons exposer. L'un des plus fréquents et des plus anciens dans les travaux concerne ce que l'on peut regrouper sous le registre du cognitif et notamment de la part prise par la conceptualisation dans la découverte et la connaissance du monde. Un second thème rassemble tout ce qui se rapporte aux rapports existant entre l'acquisition du langage, ou plus précisément l'apprentissage de la langue, et le registre du social. Un troisième s'ordonne autour des questions d'affectivité, d'appétence et de désir. Un quatrième et dernier thème comprend le langage écrit et la lecture. Nous allons donc creuser ces registres les uns après les autres et, surtout, les ordonner en un schéma d'ensemble qui se veut cohérent.

## Dire le monde

### Une analyse du son et une analyse du sens

Pour bien comprendre ce dont il s'agit dans ce premier registre de l'acquisition du langage, il nous faut d'abord le dissocier de la question de l'apprentissage de la langue sur lequel nous reviendrons plus loin. Tout être humain parle « en langue », c'est-à-dire fait usage d'une manière de parler qu'il hérite d'abord de son entourage et plus largement de la communauté dans laquelle il s'inscrit. Dans le monde, il existe des langues, au pluriel. Jamais l'enfant ne commence par parler « humain », en l'occurrence une langue qui serait universelle ; il s'initie d'emblée à la langue de son milieu, par conséquent à une manière de parler parmi d'autres. La langue doit en fait se comprendre comme *l'usage qui est fait du langage* dans une communauté humaine, quelle qu'elle soit. Il n'existe pas de langue universelle et il est autant d'usages du langage que de communautés. En revanche, il faut faire état, quels que soient la langue parlée, le lieu et l'époque considérés, d'une *capacité* de langage qui, elle, est générale, c'est-à-dire qui se retrouve chez tout homme, quel qu'il soit. C'est ici que se situe le registre auquel nous allons d'abord nous intéresser. La plupart des travaux consacrés à l'acquisition du langage s'en tiennent à l'apprentissage de la langue et méconnaissent cette dimension du langage.

De manière triviale, il est possible de faire remarquer que, même si je n'entends rien à la langue de celui avec lequel je me trouve en rapport, qu'elle m'est radicalement étrangère, je dois lui accorder que ce qu'il dit ne se réduit pas à de simples bruits et à des séquences sonores aléatoires. Non seulement il parle

une langue – qui en l’occurrence m’échappe –, mais son énoncé est structuré. Il répond à un certain ordonnancement qu’on dira dès lors grammatical. L’homme a en lui cette possibilité, quelle que soit la langue qu’il utilise, de produire des énoncés structurés en mots et en phonèmes, en constructions paradigmatiques et syntaxiques. L’enfant doit disposer de cette capacité, alors même qu’il est dans l’apprentissage d’une langue. Tout enfant, quelle que soit encore une fois la langue qu’il est en train d’apprendre, structure d’un côté le son, de l’autre, le sens.

La structuration du son répond à une analyse. En d’autres termes, l’enfant se montre capable d’y projeter une sorte de grille à partir de laquelle les éléments viennent se définir dans des rapports mutuels. Du son, il fait ainsi du phonème, ces deux réalités n’étant pas à confondre. Exemple classique en français, le phonème /r/ donne lieu à des réalisations sonores très différentes : sa prononciation peut être gutturale ou grasseyée, cela reste toujours le même phonème. Le phonème constitue en fait une réalité relative ; il vaut uniquement dans son rapport aux autres phonèmes. Le /r/ se différencie ainsi du /l/, alors qu’en japonais, ce n’est pas le cas. Cette langue ne reconnaît qu’un seul phonème là où le français en distingue deux. De la même façon, l’enfant peut ne pas distinguer des phonèmes qui, pour nous, sont différents. Il aura par conséquent à apprendre la différence.

On parle dès lors d’un « système phonologique ». Il est différent d’une langue à une autre et il rend compte de la persistance de l’accent avec lequel on parle une langue étrangère apprise après l’enfance. L’enfant apprend, en fonction de sa langue, *une manière* de structurer le son (ou plusieurs, si l’entourage est bilingue, voire plurilingue). Cependant, quoi qu’il en soit de sa langue, il dispose du principe de l’analyse phonologique qui lui permet de différencier les phonèmes les uns par rapport aux autres. C’est cela qui nous importe ici. Il est essentiel de reconnaître

l’existence de ce principe. Cette analyse phonologique ne conduit d’ailleurs pas seulement à différencier les phonèmes ; elle permet également de les inscrire dans leur enchaînement.

La structuration du sens répond de la même façon à une analyse. Ainsi, toute langue différencie à sa façon les couleurs de l’arc-en-ciel. Chaque nom de couleur comprendra toujours une infinité de nuances et il vaudra jusqu’à ce qu’il s’oppose à un autre nom de couleur. D’une langue à l’autre, le découpage du champ des couleurs se révèle toujours différent. Néanmoins, tout locuteur identifie des couleurs. C’est cela l’important. Il dispose d’un principe d’analyse qui lui permet de structurer les couleurs et de les différencier les unes par rapport aux autres. Il en va en fait de même pour n’importe quel champ sémantique (tels ceux des animaux, des vêtements, des fruits) et, en fin de compte, pour la totalité de ce qui est dit. L’enfant structure également le sens. Cependant, disposant de moins de vocabulaire, son découpage sera différent de celui de l’adulte, et ce, d’autant plus qu’il est jeune. Il dira le monde qui l’entoure avec les mots dont il dispose, mais ceux-ci étant moins nombreux que ceux de l’adulte (dès lors qu’il est en situation d’apprentissage), ils auront une portée plus grande. Autrement dit, ils désigneront plus de réalités que chez l’adulte. On verra ainsi l’enfant proposer, à partir d’images, quatre ou cinq noms d’animaux là où l’adulte en fournira par exemple le double. Il regroupera sous le même mot « poule » aussi bien la poule que le coq, le canard et l’oie ou pourra appeler « vache » non seulement la vache, mais aussi le cheval, le mouton et la chèvre. Il dira « manteau » là où l’adulte utilisera les mots « veste » ou « anorak ». Léo, 6 ans, prétend ainsi dessiner les « rames » d’un poisson au lieu des « nageoires ».

On parlera ici d’une analyse « sémiologique », qui opère parallèlement à l’analyse phonologique. Ce qui compte ici, comme pour la phonologie, ce n’est pas la

façon dont la structuration se traduit dans une langue donnée, mais *le principe même* de la structuration. Dès lors, l'élément de langage, quel qu'il soit et bien sûr quelle que soit la langue, se révèle dans le principe *polysémique* puisqu'il se définit dans sa différence avec les autres éléments du système. Il ne colle plus à la réalité qu'il désigne et vaut pour des contenus différents. Tous les mots sont donc, de ce point de vue, polysémiques.

La polysémie et son pendant qui est la synonymie (laquelle fait, cette fois, que des mots différents peuvent désigner la même réalité, comme voiture et auto, bicyclette et vélo, chemise, dossier et farde) constituent, au même titre que la « polyphonie » du phonème, les premières attestations chez l'enfant d'une analyse grammaticale. Celle-ci se manifesterait également dans une analyse morphologique et dans l'agencement et la distribution des mots (au sens quasi commun du terme), définissant notamment un type d'ordonnement syntaxique. Qu'il s'agisse toutefois d'analyse du son ou d'analyse du sens, ces opérations se révèlent en fait *implicites*. Cela veut dire que l'enfant, qui en devient capable à partir du moment où il entre vraiment dans le langage, n'en a aucune conscience. Elles opèrent en lui « inconsciemment », au sens où elles fonctionnent à son insu, aussi surprenant que cela puisse paraître. Il devra en revanche s'efforcer d'en prendre conscience dans le cadre scolaire, lorsqu'il abordera la lecture et l'écriture. On parlera ainsi d'une nécessaire prise de « conscience phonologique ». Autre caractéristique importante de ces analyses, elles supposent une capacité de mise à distance de l'immédiat et, donc, une *abstraction*.

## Une abstraction et une logique en œuvre

Le phonème se comprend en fait comme un cadre abstrait dans lequel vont pouvoir se loger des sonorités différentes. Nous avons vu ce qu'il en est du

/r/ en français qui peut être ou non roulé, mais il en va de même pour n'importe quel phonème, même si nous le remarquons moins. De son côté, le « mot », ou l'élément sémiologique, se saisit avant tout comme un cadre abstrait d'analyse qui va se remplir de « sens » différents, lesquels varieront selon les occurrences. Par exemple, le mot « bleu » vaut pour une infinité de nuances ; toutes font néanmoins partie de la *même* couleur, puisque nous les disons par le même mot. De la même façon, le mot « fleur », désignant telle fleur, vaut également pour d'autres fleurs, différentes du point de vue de leurs formes, de leurs couleurs ou de leurs tailles. Le mot fait ici abstraction de ces différences que pourtant nous percevons concrètement. On le retrouvera également dans des expressions comme « la fleur de l'âge », « la fleur de lys » (saisie comme emblème de la royauté en France), « être fleur bleue », voire dans « *Les Fleurs du mal* », titre du célèbre recueil de poèmes de Charles Baudelaire. Il faut s'y résoudre : les mots ne sont aucunement des étiquettes que l'on poserait sur des choses qui leur préexisteraient. Plus encore, ils sont tous abstraits, quant au principe. De ce point de vue, les mots abstraits ne se limitent pas à la liberté, la charité, la bonté, etc. Ces mots-là ont simplement pour particularité de désigner des réalités difficilement saisissables.

De sa capacité d'abstraction, l'enfant vient faire preuve dans toutes les langues lorsqu'il devient capable de polysémie (on dit alors qu'il « généralise », conférant à son élément de langage une portée, ou plus précisément une valeur, qui n'est pas celle des adultes qui l'entourent, comme lorsqu'il parle de « pomme » pour tous les fruits avant de connaître leurs noms ou lorsqu'il utilise le mot « pull » pour tous les vêtements du haut du corps) et de polyphonie. Il en fait surtout preuve quand il systématise ses productions et fait des « fautes » qui supposent notamment une analyse morphologique ou/et syntaxique non conforme à l'usage de la langue qu'il apprend. Ces « fautes »



sont en fait nombreuses et très diverses. Le « vous disez » ou le « j'ai appris » apparaissent sans doute comme les formes les plus fréquentes chez l'enfant parlant français ; il en est bien d'autres, notamment à l'occasion de la déclinaison des verbes dits irréguliers. Phonologiquement, la « faute » prend souvent en français la forme de la « fausse coupe », observable au niveau des liaisons, l'enfant produisant par exemple « le navion » à partir de « un avion », « le nâne », sur le même modèle, à la place de « l'âne ».

La faute constitue le critère même de la « grammaticalité » qui se comprend dès lors comme cette capacité grammaticale dont dispose l'enfant ; elle témoigne de l'esprit de système et de la capacité d'abstraction de l'enfant. Elle est en effet « fautive », si l'on veut, par rapport à un usage dont l'enfant ne s'est pas encore imprégné, mais elle révèle surtout une logique implicite indéniable. Lorsqu'il dit « j'irai » au lieu de « j'irai », il n'imité pas ; personne autour de lui ne parle ainsi. Il crée véritablement. En l'occurrence, il applique logiquement la règle qu'il a déduite des autres verbes qu'il maîtrise (sur le modèle de « chanter/chanterai » par exemple), mais, n'ayant pas encore appris les exceptions, il fait des erreurs du point de vue de la langue. Sachant que les pommes poussent sur un pommier et les poires sur un poirier, il dira à l'occasion que les carottes poussent sur un carottier, voire que les saucisses poussent sur un saucissier. De telles productions mettent en évidence à la fois la logique de la déduction et l'erreur due au fait que l'enfant ne dispose pas encore d'un savoir sur la question. Il s'agit bien de deux processus différents.

La logique de l'enfant s'observe encore dans des productions jouant sur la préfixation, telles que « délu-mer » (pour éteindre), « déprocher » (pour s'éloigner), « défatigué » (pour ne plus être fatigué), « déconfiturer » (pour enlever la confiture de la tartine), ou sur la suffixation, déjà évoquée dans les exemples ci-dessus, comme « parlation » ou « parlette » (pour

deux personnes qui échangent), « bicheron » (pour le petit de la biche), « cochonnier » pour celui qui garde les cochons. Les condensations, ou mots-valises, sont encore une autre manière de dire logiquement le monde en jouant de la capacité grammaticale : les « amimaux » sont ainsi pour un enfant de 3 ans des animaux-amis, « invraisensé » est créé par un autre enfant de 5 ans 8 mois, la « borderie » désigne la broderie qui est en bordure du drap (3 ans 8 mois). Certaines productions relèveraient de ce qu'on appelle chez les adultes « l'étymologie populaire » ; elles témoignent d'une autre façon encore du fonctionnement parfaitement logique de l'enfant : la « porcelaine » devient la maman des porcelets, une « crapule » un petit crapaud, la « scierie » l'endroit où l'on fait de la cire, « dépenser » se comprend comme le fait de ne plus savoir. C'est de la même façon que, pour nombre d'enfants anglais, les « papillons » (*butterflies*) font du beurre, que les « sauterelles » (*grasshoppers*) donnent de l'herbe et que le « chèvrefeuille » (*honeysuckle*) secrète bien évidemment du miel.

Du coup, les opérations dont vient témoigner l'enfant dès ses premiers énoncés de langage ne peuvent être qualifiées de « concrètes », sauf à faire preuve d'un incorrigible adultocentrisme. Jauger les productions enfantines à l'aune de celles de l'adulte, mesurer la conformité de ses productions avec le bon usage, cela interdit de saisir les processus en jeu chez l'enfant. Plus encore, cette abstraction et cette logique qui s'attestent chez l'enfant à travers son langage sont également repérables chez l'adulte, lorsque, par exemple, de « bikini », il fait logiquement un « monokini » ou lorsqu'il crée les mots de « télémaintenance », de « cybercafé » ou d'« émoticones ». Cette petite fille est « hypospontannée, mais relationnellement cela se passe bien », écrit dans son rapport un professionnel. Ces termes ne figurent pas dans les dictionnaires ; ils nous sont cependant compréhensibles. Le même principe d'analyse logique s'observe chez l'enfant et

chez l'adulte. Il est par ailleurs en œuvre de la même manière, qu'il s'agisse de produire un énoncé de langage ou de comprendre ce que l'autre nous dit. La compétence requise est la même, aussi bien dans la production que dans la compréhension, contrairement à ce qu'on croit communément.

La différence entre l'enfant et l'adulte s'observe en fin de compte en langue, le premier étant précisément en train de l'apprendre alors que le second est supposé en détenir le plein usage. La raison logique est, elle, une en son principe : l'enfant en dispose pleinement, au même titre que l'adulte, ou il n'en dispose pas. S'en tenir à la description de la manière dont l'enfant apprend la langue, comme le font donc la plupart de ceux qui traitent de l'acquisition du langage, revient à occulter cette dimension essentielle de la grammaticalité. Généralement, on observe la mise en œuvre de cette capacité chez l'enfant entre 18 et 30 mois, parfois un peu plus tard. Elle se traduit par le fait que l'enfant développe très rapidement son langage et commence à faire des petites phrases, ainsi qu'à produire des « fautes ».

Par ailleurs, point fondamental, ce principe de grammaticalité permet à l'enfant de ne pas en demeurer à la simple perception du monde qui l'entoure et de le conceptualiser. En d'autres termes, le monde se trouve par lui mis en mots ; il est en fin de compte à la mesure du langage dont l'enfant dispose pour le dire. Il le saisit à travers la grille qu'il projette sur lui, tout comme l'adulte au demeurant. Ce qui revient à dire, encore une fois, que le mot ne se saisit pas dans sa relation immédiate à une réalité qui lui serait extérieure, mais qu'il permet tout au contraire à l'enfant de se rendre intelligible le monde et, donc, de l'expliquer. À l'inverse, ce qui ne peut être dit n'existe pas pour lui, pas plus d'ailleurs que pour l'adulte. D'où les fréquentes questions de l'enfant sur les mots ; c'est à partir d'eux qu'il lui est possible de concevoir le monde qui l'entoure. Tous les psychogénétiens ont saisi ce

processus. C'est la raison pour laquelle ils ont insisté sur la « représentation » que l'enfant avait du monde, sachant qu'elle diffère nécessairement de celle de l'adulte, mais également de celle d'un autre enfant ne disposant pas du même bagage linguistique. On comprend dès lors le lien qui unit le langage et la cognition : dire le monde permet à l'enfant d'y introduire de la raison logique.

## **Les pathologies du dire ou de la grammaticalité**

L'aphasie, chez l'adulte, résulte précisément d'une atteinte de cette capacité de formalisation grammaticale. Elle n'est pas affaire de langue (ni d'ailleurs de mémoire), mais de grammaticalité. Son étiologie est neurologique, mais le trouble affecte donc le fonctionnement spécifiquement humain du langage. L'aphasique de Wernicke, par exemple, ne dispose plus de la grille d'analyse implicite qui permet de différencier les mots les uns des autres. Dans des épreuves de dénomination d'objets, la personne pourra essayer quantité de mots plus ou moins approchants de celui qu'elle voudrait dire, sans savoir lequel est le bon. Ce, alors qu'elle sait parfaitement de quoi il s'agit. On dit qu'elle jargonne. En fait, les mots ne se saisissant plus pour elle dans leurs rapports mutuels, il ne lui est plus possible de choisir ; ils se valent tous d'une certaine manière. Par exemple, alors qu'il s'agit de dénommer le parapluie, cette dame répond : « Pomme de terre ! C'est un polterre... quand il pleut..., surplus..., pour l'ouvrir..., un plateau ! » et quelque temps après, devant la même image du parapluie : « un fermez... ouvrez, pour avoir contre l'eau..., un paritoire ». Et toujours la même dame devant un couteau : « un couteur..., un jada, c'est un couteau pour couper le couteau..., un curieux de vélo ». Le mot est finalement trouvé, mais elle n'est pas sûre qu'il soit le bon et elle ne peut s'y arrêter.

L'aphasie existe également chez l'enfant. Sa capacité grammaticale est aussi détériorée, mais l'enfant se trouve en période d'apprentissage de la langue, contrairement à ce qu'il en est chez l'adulte. Le tableau clinique est dès lors toujours complexe. Il est particulièrement difficile de faire la part entre ce qui n'est pas encore appris et ce qui résulte du trouble lui-même. Il existe cependant un autre trouble de la grammaticalité. On l'appelait autrefois « aphasie congénitale » ou encore « audimutité ». Alors que l'aphasie survient à un moment donné du fait d'un accident cérébral, ce type de trouble suppose que la grammaticalité n'a jamais pu se mettre en place correctement (d'où la notion de « congénital » qui s'opposait à « acquis »). Ce trouble a été rebaptisé « dysphasie ». Toutefois, il ne s'agit pas, lorsque l'on parle de dysphasie, de se fonder sur un simple écart par rapport à la norme, en comparant les productions de l'enfant à ce qui est ordinairement attendu. Dans une perspective réellement clinique, la dysphasie se comprend très précisément comme trouble de la grammaticalité. Elle n'est donc pas un sévère retard d'apprentissage et on ne la diagnostique pas en mesurant l'écart par rapport à la norme dont témoigne le langage de l'enfant. Les productions de l'enfant dysphasique ne sont par ailleurs aucunement assimilables aux fautes de l'enfant en cours d'apprentissage décrites ci-dessus. En fait, il n'existe pas de classement et d'ordonnement grammatical dans ce que l'enfant produit oralement. Son langage est parfois très pauvre et il est bien souvent difficilement compréhensible. Ses éléments sont appris sur le mode de l'étiquetage ou de la pure répétition. L'enfant peut ainsi juxtaposer les mots, sans opérer de liens syntaxiques. Tel Al., âgé de 6 ans : « Lego police nous jouer », « moi toujou é content pas ». L'absence de structuration phonologique donne à voir une sorte de jargon. L'image d'un chameau sera par exemple dénommée successivement au cours d'un exercice : « un château », « un chameau », « un cheman », « un chemeau », « un chapeau »... Il ne peut par consé-

quent être question de confondre une dysphasie avec d'autres troubles du langage qui ne sont pas d'ordre grammatical et encore moins d'en étendre la portée à l'ensemble des difficultés sévères du langage « oral » observables chez l'enfant, comme cela est parfois encore le cas. La dysphasie, entendue donc comme atteinte de la grammaticalité, demeure en fait un trouble grave relativement rare.

# L'apprentissage de la langue

## Un fait de socialisation et de relation

La grammaticalité est en fait innée ; on n'en apprend pas le principe. La langue, en revanche, s'apprend. L'enfant se trouve plongé dès sa naissance, et même avant, nous le savons à présent, dans ce qu'on désigne couramment par l'expression de « bain de langage ». Ce bain de langage est d'abord un bain de langue, bien qu'il ne s'y réduise pas. L'enfant va entendre les adultes de son entourage, voire sa fratrie, user du langage d'une manière particulière à laquelle il va lui falloir s'accoutumer. Lorsqu'on parle de langue, ce n'est donc pas d'analyse grammaticale, au sens que nous avons donné à cette expression, qu'il s'agit, mais bien de *manière(s)* de parler. Capable de grammaticalité, nous l'avons vu précédemment, l'enfant repérera dans ce qui se trouve dit de la régularité et de la systématisation grammaticales. Mais il lui faut s'initier à cet usage particulier du langage qu'il ne connaît pas. L'apprentissage de la langue répond effectivement à une *initiation* à un usage qui est d'ordre social. Toutefois, l'enfant s'initie à cet usage (qui peut déjà être complexe en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme), en même temps qu'à l'ensemble des usages de la communauté dans laquelle il s'inscrit. Il s'initie donc à la langue, à la manière de dire, au même titre qu'il s'initie aux autres usages, aux manières de faire, d'être ou de vouloir de ceux qui l'entourent. Dès lors, cela revient à dire que les processus en jeu sont les mêmes, quel que soit le contenu de l'initiation.

En d'autres termes, l'enfant se socialise en apprenant à parler comme son entourage. C'est effectivement une affaire de *socialisation*. L'apprentissage de la

langue n'est qu'une des modalités de la socialisation de l'enfant et c'est à cette socialisation aux multiples visages et aux processus qu'elle implique qu'il faut rapporter cet apprentissage. On comprend que les psychogénétiens et surtout donc les sociologues aient pu l'inscrire dans le cadre plus général du processus de socialisation, thème essentiel pour eux. Par conséquent, *les processus en œuvre dans l'apprentissage de la langue ne sont pas langagiers en leur principe*. Voilà ce qui est ici important à retenir. Ce ne sont pas cette fois les mots et les phonèmes en tant que tels qui comptent, mais le fait qu'ils participent d'une interaction et qu'ils ouvrent à l'enfant les portes d'un savoir partagé avec ceux qui l'éduquent. En apprenant les manières de dire de son entourage, il découvre par la même occasion les manières de faire existant *sociallement* le monde qui sont celles de sa communauté. Il se forge ainsi un savoir sur le monde. Le savoir va en fait avec la langue ; il s'agit de dire ces choses-là, nouvelles pour l'enfant, avec ces mots-là qui ne faisaient pas partie jusqu'ici de son vocabulaire.

Aussi, on ne s'étonnera pas de voir l'importance accordée à la relation en ce qui concerne l'acquisition du langage, et plus particulièrement donc l'apprentissage de la langue. C'est à travers elle que cet apprentissage se fait ; il n'emprunte pas d'autre voie. Psychologues de l'enfant et psychosociologues chercheront à comprendre ce qu'il en est des interactions langagières entre l'enfant et son milieu. Les psychologues cliniciens se concentreront, quant à eux, sur les processus dits intersubjectifs, l'apprentissage de la langue n'étant à leurs yeux qu'un des contenus de la relation. Ils voudront expliquer ce qui, dans cette relation, permet de rendre compte des facilités de l'enfant ou, à l'inverse, de ses difficultés, sachant que ces difficultés auront la plupart du temps des retentissements dans le cadre scolaire. Certes, l'acquisition du langage ne saurait se réduire à cela ; nous savons que la problématique requiert une déconstruction et

fait donc appel à *des* déterminismes ou des conditions différents. Il reste que la raison en œuvre dans l'apprentissage de la langue n'est aucunement logique ou grammaticale, mais qu'elle relève du registre du social et de l'intersubjectif. Il faut donc conférer ici une place substantielle à l'approche dite « relationnelle » ; on ne peut s'en tenir aux seuls processus internes au langage lui-même.

Les sociologues ont par ailleurs montré, au-delà des explications proposées par les psychologues cliniciens, l'importance des rapports sociaux dans l'apprentissage de la langue par l'enfant. La manière de parler de l'enfant reflète celle de son entourage familial. Ils ont d'abord insisté sur le fait que le langage parlé par l'enfant était un « marqueur social », c'est-à-dire un indicateur de son appartenance au milieu qui est le sien. Ceci est d'ailleurs également vrai pour les adultes, mais c'est plus probant chez les enfants. Tout se passe comme s'il suffisait de demander : « Montre-moi comment tu parles, je te dirai d'où tu viens, voire qui tu es. » Ces mêmes sociologues ont ensuite prouvé, à partir d'enquêtes, que le niveau de maîtrise de la langue influait directement sur le savoir de l'enfant et, donc, sur ses résultats scolaires. Ils ont, certes, tendance à ne s'en tenir qu'à cette seule analyse et à méconnaître les autres registres dont participe le langage, mais leur analyse ne peut être réfutée en tant qu'elle rapporte la langue, soit une dimension du langage, à la problématique du social et, donc, plus généralement à celle de la relation.

Les sociolinguistes sont entrés, comme les psychologues, quelles que soient leurs références théoriques et leurs méthodes d'analyse, dans le détail des relations entre les parents, qui sont les premiers « socialisateurs » de l'enfant, et l'enfant lui-même. À chaque fois, c'est sur l'usage fait du langage dans le milieu familial en général, et pas seulement chez l'enfant, qu'ils ont centré leurs observations. Au point de faire apparaître que, dans certains milieux sociaux

on parlait peu, voire très peu. On parlait, certes, peu à l'enfant, mais, plus généralement on ne verbalisait guère les expériences du quotidien. Par conséquent, non seulement le vocabulaire était chez lui appauvri, mais également ses connaissances. Il n'y a pas en effet les mots d'un côté et le savoir de l'autre ; l'un va nécessairement avec l'autre. La découverte de l'univers qui entoure l'enfant, et donc son savoir sur le monde, ne peut s'effectuer qu'à partir des mots dont il dispose pour le dire. Il lui faut donc en apprendre de nouveaux pour faire exister le monde de manière de plus en plus précise pour lui et, inversement, il lui faut faire des expériences nouvelles, se confronter à du non-familier, pour développer son vocabulaire. Autrement dit, il faut s'y résoudre : contrairement à ce que nous pensons spontanément, tous les enfants ne vivent pas dans le même monde, bien qu'ils s'inscrivent dans la même société et vivent à la même époque. Il en est du reste de même pour les adultes : des travaux montraient dès le xix<sup>e</sup> siècle que la langue entraîne avec elle une certaine vision du monde et structure donc socialement la réalité.

Ces travaux des sociolinguistes sont venus confirmer les observations des professionnels de l'école qui liaient déjà certaines difficultés de langage de l'enfant (donc, pas toutes) au milieu social. Cela est particulièrement vrai pour les classes dites « spécialisées » dans lesquelles on trouve essentiellement des enfants de classes sociales défavorisées. Dans le champ du travail social et du médico-social, l'accent avait par ailleurs été mis depuis longtemps sur cette problématique, tellement elle paraissait fréquemment prégnante.

## La place des écrans

Aujourd'hui, les questions soulevées ci-dessus se posent encore différemment avec les développements de la technique. Ces dernières décennies ont vu l'essor d'Internet, ainsi que l'apparition d'ordina-

teurs de plus en plus sophistiqués, des smartphones ou téléphones « intelligents » et des tablettes numériques. Ces nouvelles pratiques interrogent dans le champ éducatif. Il est beaucoup fait référence de manière générale à la problématique de l'exposition aux « écrans ». La question est, comme souvent, complexe ; elle comporte donc plusieurs aspects. Le premier d'entre eux est directement lié aux considérations précédentes sur la langue et son apprentissage. Il concerne notamment le risque d'appauvrissement du langage. Les enfants sont surtout aujourd'hui très souvent mis en présence de tablettes tactiles dès le plus jeune âge et ce phénomène touche quasiment toutes les classes sociales. Certains y passent un temps considérable, au détriment d'autres activités.

La question des écrans n'est pas nouvelle. Elle s'est posée, et se pose toujours, à propos de l'écran et de son utilisation. Nombre d'enfants peuvent rester des heures par jour devant le poste de télévision qui fait alors office de garde d'enfant. Certes, ils peuvent aussi découvrir des réalités nouvelles et acquérir du vocabulaire. Le problème n'est pas là. Il tient au fait qu'il n'existe plus d'interactions, notamment verbales, si l'enfant n'est pas accompagné par l'adulte. L'enfant consomme passivement des émissions, par ailleurs pas toujours vraiment sélectionnées par les parents. Or la question de l'interaction se révèle fondamentale. Si l'on accepte de voir qu'en ce qui concerne la langue et le savoir, ce ne sont pas les mots qui comptent, pas plus que les réalités qu'ils désignent, mais le processus de socialisation à partir duquel ils prennent précisément sens, alors on saisira le danger que représente le fait de laisser l'enfant seul devant l'écran durant des heures. La socialisation implique bien évidemment l'interaction.

On connaît les dégâts que peuvent occasionner des situations extrêmes dans lesquelles l'enfant se trouve livré à lui-même, bien que lui soient apportés par ailleurs les soins premiers dont il a besoin.

Ceux-ci ne suffisent pas ; ces situations génèrent des formes d'hospitalisme impressionnantes qui obligent à saisir l'importance des relations pour la construction de la personnalité chez l'homme. Nous n'en sommes évidemment pas là, du moins rarement, avec l'exposition prolongée aux écrans, mais il est bien des conjonctures qui d'une certaine façon s'en rapprochent. Les écrans, de manière générale, ne sont pas nocifs en eux-mêmes. Ils peuvent même constituer des supports éducatifs et pédagogiques précieux. Ce qui se révèle néfaste, c'est précisément l'absence d'interactions. L'inter-action suppose que quelqu'un soit en face de l'enfant, qu'il intervienne d'une façon ou d'une autre, mais aussi que l'enfant lui-même soit partie prenante de la situation.

C'est la curiosité de l'enfant, qui se traduit par des questions, ainsi que les réactions des adultes à ces questions, qui donnent corps au vocabulaire nouvellement acquis et au savoir qui l'accompagne. Les mots prennent véritablement sens pour l'enfant à partir de ces interactions dans lesquelles il est acteur et pas simplement consommateur passif. L'interaction avec les écrans – puisque l'on parle aussi là d'interaction – dans le cas des tablettes ou des smartphones n'a rien de comparable avec celle dont nous parlons ici. Elle demeure nécessairement limitée et elle est d'abord manipulatoire et technique. Aussi travaillé et pensé que soit le logiciel, il reste fermé dans ses possibilités et il laisse surtout l'enfant en prise avec lui-même. Alors qu'une interaction entre l'enfant et l'adulte, éventuellement à l'occasion d'une émission TV ou d'un logiciel sur tablette, ouvre sur des possibilités par définition non closes et un jeu de questions-réponses dont on ne sait où il les entraînera l'un comme l'autre. Aussi, est-il important que la pratique des écrans soit encadrée un tant soit peu et qu'elle s'accompagne des interactions nécessaires, notamment à l'apprentissage de la langue.

## La langue maternelle

Une autre question surgit cependant à propos de la langue. Il s'agit de savoir si les processus en jeu dans cet apprentissage de la langue par l'enfant sont de même nature que chez l'adulte ou même chez l'adolescent. Certes, nous sommes toujours dans le registre du social et de la relation, mais les enjeux sont-ils pour autant les mêmes ? L'enfant est en phase d'apprentissage alors que ce n'est plus le cas de l'adulte, même s'il continue bien évidemment d'apprendre. Le système de l'adulte est perçu, en d'autres termes, comme étant stabilisé ; il a toujours été vu ainsi, en opposition, précisément, à ce qui se joue chez l'enfant. On parle par ailleurs chez ce dernier de « langue maternelle », d'apprentissage de la langue maternelle. Ce qualificatif a indéniablement son importance en ce qui le concerne, alors que ce n'est plus le cas chez l'adulte. La question d'une éventuelle différence de processus est complexe et sujette à débat. Elle comporte des enjeux, théoriques certes, mais surtout politiques et idéologiques. En tout cas, si les processus ne sont pas les mêmes, quelque chose vient spécifier le fonctionnement de l'enfant et très probablement, du même coup, lui conférer un statut distinct.

C'est surtout en comparant le langage de l'enfant à celui de l'adolescent que nous pouvons faire apparaître un fonctionnement particulier chez lui. Et cette différence entre les deux modes de fonctionnement se situe bien au niveau de la langue, plus exactement de la manière d'en user. Pour faire bref, l'adolescent va s'emparer de la langue et en faire son affaire. Il y met sa griffe, la transforme et semble viser un usage qui lui serait propre, du moins qu'il ne partagerait qu'avec d'autres jeunes, et surtout la bande de copains. Ce ne sont pas des « fautes » d'usage qu'il produit ; au contraire, il opère en quelque sorte un détournement d'usage. Les parents en sont toujours surpris, même s'ils savent qu'ils doivent s'y attendre. L'adolescent

modifie, déforme, crée une sorte de verlan, mais il emprunte aussi à d'autres langues, notamment l'anglais et l'arabe, ainsi qu'au monde des techniques nouvelles de communication.

Pour résumer, l'adolescent fait un usage très singulier de la langue, contrairement à l'enfant. À vrai dire, il se *singularise* en usant d'une langue au même titre qu'il se singularise dorénavant dans tous les domaines. Il connaît une « crise d'originalité juvénile », comme disait le psychologue Maurice Debesse. Les parents font tout de suite la différence avec la manière d'être, et donc ici de parler, qui était la sienne durant son enfance. Ce qui caractérise l'adolescent, c'est, du point de vue des processus, d'être sorti de l'état d'enfance ; une nouvelle capacité est en œuvre chez lui. Il témoigne à présent d'une *appropriation* : il s'empare du langage au même titre que du reste ; c'est une des façons pour lui de signifier qu'il n'est plus dans le même rapport que celui qu'il entretenait, enfant, avec son entourage et les adultes en général. Avec le groupe de pairs, il développe ainsi des usages particuliers du langage, au même titre que de l'habillement, des coutumes, de la culture. L'enfant ne témoigne précisément pas encore d'une telle appropriation, à entendre comme une mainmise sur le langage, au prix donc d'une inévitable distorsion.

Nous dirons que l'enfant demeure en situation d'*imprégnation*. Il s'imprègne du langage de son entourage et, s'il fait des « fautes », c'est parce qu'il ne possède pas encore l'usage. Tant qu'il est enfant, il n'est pas en mesure de transformer le langage, de se créer sa propre langue. Il cherche au contraire à assimiler l'usage sans chercher à le modifier, à y mettre sa griffe. S'il ne transforme pas le langage dont il s'imprègne, c'est parce qu'il ne peut pas le faire. Il n'est pas entré dans ce processus de singularisation qui marque précisément la sortie de l'enfance. Lui ne peut que « respecter », que suivre à la lettre cette langue qu'il apprend. Elle constitue précisément sa langue mater-

nelle, celle dont il hérite dans des conditions qui font qu'il ne peut aucunement la contester. Elle est pour lui la langue, la seule qui vaille, même s'il sait qu'il existe d'autres langues que celle que parlent ses parents. Elle ne se discute pas, elle ne se relativise pas ; elle est à prendre en l'état. Ce n'est que plus tard, à l'âge de la puberté (qui conditionne la sortie de l'enfance), qu'il en viendra à la contester, qu'il sortira de cette langue « maternelle » (laquelle demeurera cependant toujours en lui) et en fera une langue qui ne vaut dès lors que par rapport à d'autres.

Ce rapport particulier de l'enfant à la langue n'est qu'un aspect du fonctionnement spécifique de l'enfant en général, dans tout ce qui touche donc au relationnel, à l'intersubjectivité, à l'échange, en bref, à ce qui rend l'homme capable de socialité, de rapports sociaux dans toutes les dimensions qu'ils impliquent. Ce statut particulier qui est le sien n'est pas ici politique ; il ne découle pas du traitement qui lui est fait. Il est anthropologique, valant pour tout enfant. Aucune société à travers l'histoire n'a jamais considéré l'enfant comme un être participant et contribuant pleinement à la communauté qui est la sienne. La raison en est qu'il ne dispose pas encore de cette capacité qu'à la suite de Jean Gagnepain nous appellerons la « Personne ». C'est elle qui permet d'être acteur à part entière de sa société et de nouer véritablement du lien social. Elle ouvre, autrement dit, à cette dimension que les philosophes, les premiers, ont appelé *l'altérité*.

## L'enfant et le bilinguisme

Il est un champ d'étude dans lequel ces considérations sur la spécificité du fonctionnement de l'enfant dans le domaine de la langue ont un impact direct. C'est celui du bilinguisme, voire du plurilinguisme, domaine particulièrement discuté de nos jours. Le problème n'est pas ici de savoir si le bilinguisme constitue un handicap ou s'il est au contraire une forme de richesse.

La question porte d'abord en l'occurrence sur la façon dont on le fait vivre à l'enfant et surtout, donc, sur ce qu'une telle situation entraîne chez lui par rapport à ce que nous venons de soutenir. Il ne fait pas de doute que, de manière générale, les enfants s'accommodent fort bien d'une situation de bilinguisme. À la condition toutefois de respecter certaines règles. Ils ont des capacités grammaticales qui leur permettent de faire avec l'ensemble des parlers du milieu familial. Pour autant, on peut se demander quel est pour eux le statut de ce qui, pour les adultes, correspond à des langues différentes. Sont-ils vraiment, comme les adultes, en situation de bilinguisme ? Si l'enfant n'est pas encore en mesure de relativiser les langues, ainsi que nous l'avons soutenu, il ne les situe pas véritablement l'une par rapport à l'autre en tant que langues. Il ne traduit pas, comme c'est la nécessité lorsque l'on change de langue ; il joue, en revanche, de sa capacité à manier grammaticalement des systèmes différents et à synonymiser.

Toute famille s'inscrivant dans un contexte de bilinguisme, voire donc de plurilinguisme, sait d'expérience qu'il est des conditions à tenir pour que l'enfant s'y retrouve. Il ne parle pas telle langue n'importe où et surtout avec n'importe qui. Les lieux et les personnes comptent très fortement ; ils font repères, de manière très figée, pour l'enfant. Souvent, dans un couple parental, l'un parle une langue, l'autre la seconde langue, même si chacun des parents possède la langue de l'autre et si l'enfant sait qu'il en est ainsi. L'enfant peut refuser de manière très forte de parler telle langue en telle situation (dans le cadre de l'école par exemple, même si on le convie à le faire) ou à telle personne. Il n'est pour lui aucune relativisation possible, donc aucune traduction, et cela est ordinairement d'autant plus vrai qu'il est jeune. Ne faisant que s'imprégner des usages, il les cumule et les juxtapose, la condition étant qu'ils se fondent à chaque fois sur des frontières réelles, non relatives par conséquent et



parfaitement étanches. L'enfant cloisonne les usages, pas seulement du point de vue linguistique ; il est entièrement pris par les circonstances et ne peut avoir par rapport à elles aucune prise de distance.

Rousseau, le premier sans doute, avait contesté dans son *Émile* le fait qu'on puisse parler pour l'enfant de bilinguisme. « Il ne peut [...] apprendre à parler qu'une langue, affirmait-il. [...] En un mot, donnez à l'enfant tant de synonymes qu'il vous plaira : vous changerez les mots, non la langue ; ils n'en sauront jamais qu'une » (livre second, p. 135). Nous pourrions ajouter qu'il s'agit en l'occurrence toujours de sa langue maternelle. Est-ce à dire, dès lors, qu'il ne servirait à rien de le confronter de bonne heure à une autre langue ? Aucunement ! L'imprégnation est importante et c'est ce dont il s'est imprégné qui pourra donner lieu, à partir de l'adolescence, c'est-à-dire donc de la sortie de l'enfance, à une appropriation. On sait par ailleurs que toute langue apprise après la période de l'enfance sera parlée avec un accent.

## **Difficultés et pathologies affectant l'apprentissage de la langue**

Pour en revenir à l'apprentissage de la langue au-delà de la question du bilinguisme, il faut faire état des difficultés et des pathologies qui l'affectent. Les difficultés peuvent d'abord être liées à la différence de langues que connaît l'enfant entre son milieu familial et celui de l'école. Nous l'avons évoqué plus haut. Il peut être amené parfois à faire le grand écart entre ces usages. Les sociologues et les sociolinguistes nous l'ont montré. L'école tend à imposer une norme du « bon parler » auquel l'enfant doit tendre à se faire. C'est plus ou moins facile pour lui selon le milieu social dont il est issu, et ce, donc, dont il est imprégné. Le problème réside parfois aussi dans des usages spécifiques à telle région d'un pays. En France, pays très centralisateur et peu ouvert aux différences d'usages

de langage, certaines façons de parler apprises par l'enfant rendent plus difficile son intégration en milieu scolaire. Les enfants immigrés peuvent également se trouver confrontés à des problèmes qui tiennent à l'âge d'arrivée dans le nouveau pays et surtout aux usages familiaux. Certaines familles ne parlent pas du tout la langue du pays d'accueil, alors que d'autres posent une forme d'interdit sur la langue d'origine de la famille, interdit qui n'est pas sans mettre l'enfant d'une autre manière en difficulté. Le problème n'est cependant pas spécifique à la langue ; il est lié à l'intégration en général de la famille. Tout cela est connu des professionnels de l'école, ainsi que de ceux qui interviennent dans les consultations.

Les pathologies ouvrent un autre champ de réflexion. L'enfant peut présenter des problèmes particuliers, non pas dans la forme que prend sa socialisation, mais dans les processus eux-mêmes qu'elle suppose. Il est beaucoup question d'autisme depuis la fin du xxe siècle. Le sujet est brûlant, emportant avec lui de très forts enjeux politiques et sociaux. La tendance est indéniablement à l'élargissement de la catégorie clinique, ce qui ne facilite pas le débat. Un accord se fait toutefois sur le fait que l'enfant autiste souffre d'une forme de dysfonctionnement avec son environnement, notamment dans les interactions avec son entourage. L'imprégnation elle-même, comme processus, se trouve en cause dès lors que la différence entre le sujet et son environnement immédiat ne semble pas s'être effectuée, autrement dit qu'une frontière entre un intérieur et un extérieur, un dedans et un dehors, ne s'est pas établie.

Les incidences sur le langage sont sensibles, nombre d'enfants paraissant même ne pas en disposer du tout. Lorsque le langage est présent, il est toujours très particulier en ce sens qu'il ne témoigne pas d'une réelle interaction. L'enfant ne semble pas s'adresser à un autrui (ou le fait de manière très surprenante), de même qu'il paraît bien souvent ne pas être dans

## Structurer son désir pour s'exprimer

ce qu'il dit (il semble parfois reprendre en l'état des paroles qui lui viennent d'autrui). La différence entre la grammaticalité et la langue est ici d'importance. Elle permet de comprendre que le problème du langage de l'enfant autiste se situe exclusivement au niveau de la langue. Il dispose en revanche d'une grammaticalité et d'une logique que Léo Kanner, découvreur de l'autisme, avait bien montrées en insistant sur le fait que l'enfant autiste effectue des « métaphores » et utilise par conséquent un langage abstrait.

Ainsi, Donald, enfant autiste âgé de 6 ans, auquel on demande, combien font 10 moins 4, répond « je trace-rai un hexagone ». Où l'on voit que la réponse n'est pas aléatoire, qu'elle est même logiquement satisfaisante (l'enfant a bien calculé 6 en renvoyant à l'hexagone et à son nombre de côtés), mais elle est en revanche, dans l'échange, très surprenante et même inacceptable (10 moins 4 font 6 et pas « hexagone »). En d'autres termes, la particularité du langage de l'enfant autiste ne trouve aucunement sa raison dans le langage lui-même, dans ce qui fait sa spécificité, à savoir la grammaticalité. Elle se traduit dans la langue et n'est qu'un des effets des troubles de l'interaction que connaît l'enfant autiste. Ils se font jour dans l'ensemble de son mode d'être et retentissent donc, entre autres, sur son langage.

### Prendre l'initiative de la parole

La troisième des conditions nécessaires à l'acquisition du langage par l'enfant est d'un autre ordre que les deux premières, et notamment donc de la précédente avec laquelle elle se trouve pourtant souvent confondue. Elle participe de ce qu'on a désigné de manière générale comme le registre de l'affectivité. Si tout part effectivement, dans ce registre particulier, des affects – ou, pour reprendre un terme qui revient aujourd'hui à la mode, des émotions –, il est essentiel de préciser les processus qui sont ici concernés. Les professionnels de l'enfance se sont depuis longtemps aperçus que certaines difficultés de l'enfant prenaient leur source dans une absence ou une insuffisance d'investissement de l'enfant pour le langage. Édouard Pichon, linguiste et psychanalyste, évoquait déjà dans les années 1930 une « fonction d'appétence ». Il était nécessaire, affirmait-il, que l'enfant « appète » le langage.

Une appétence insuffisante de langage chez l'enfant a été depuis longtemps mise en relation avec la façon dont les parents l'éduquaient. Parmi ces enfants présentant des difficultés d'appétence pour le langage, bon nombre d'entre eux se trouvaient dans des conditions telles qu'ils n'étaient aucunement sollicités à s'emparer du langage. Parfois, les parents continuaient à emprunter avec eux une manière de parler, un « langage bébé », qui était en net décalage par rapport à leurs possibilités. À d'autres moments, les parents parlaient souvent, sinon constamment, à leur place au lieu de les laisser s'exprimer ; ils prévenaient leur désir de parler, au même titre d'ailleurs qu'ils devançaient tous leurs désirs. De telles situations étaient et sont toujours

observables. Les psychanalystes et les psychologues cliniciens ont dès lors insisté sur le rôle des parents et leur façon d'être avec leurs enfants. Ils ont en même temps souligné le fait que le langage, en l'occurrence, n'était qu'un des domaines dans lesquels se manifestaient les difficultés de l'enfant à s'exprimer. Autrement dit, ici encore, les processus en jeu débordaient le langage et surtout n'y trouvaient pas leur origine.

Aujourd'hui, alors que les neurosciences sont devenues dominantes, une telle façon de comprendre certaines des difficultés de l'enfant se trouve d'emblée contestée. Avec, à la clé, l'accusation de « culpabiliser » les parents. Il ne fait pourtant pas de doute que ce registre de « l'affectif », plus exactement de ce que les psychanalystes et psychologues cliniciens appellent le « désir », est bien celui qui se trouve en cause dans de telles difficultés. S'il est hors de question de ramener toutes les difficultés de langage de l'enfant à cette explication, il n'en reste pas moins que les professionnels du langage peuvent toujours constater qu'une grande partie des difficultés des enfants auxquels ils ont affaire en consultation renvoient à cette insuffisance d'appétence ou de désir d'expression. Pour autant, le problème de ces enfants ne s'explique pas toujours, loin de là, par les pratiques éducatives des parents. On pourrait dire que ces enfants ne trouvent pas en eux la force de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. Et, bien souvent, ils se confèrent à eux-mêmes des contraintes qui agissent à leur insu. Les parents se trouvent alors mis en difficulté par l'enfant lui-même.

On voit que l'on n'a pas affaire ici à un problème de dysphasie, même lorsque les troubles sont graves. Ce n'est pas plus une affaire d'initiation, même si ça se traduit par un apprentissage réduit de la langue. C'est d'initiative qu'il s'agit. La psychanalyse a précisément eu le mérite de montrer que l'enfant – au même titre d'ailleurs que l'adulte – doit mettre en forme son désir pour être en mesure de prendre l'initiative de langage,

pour s'emparer du langage afin de s'exprimer. Le désir suppose des processus spécifiques, et ce sont ces processus qu'il faut interroger et mettre à jour dans les cas de difficultés importantes de l'enfant à s'exprimer. Ces processus, la psychanalyse les a qualifiés d'« inconscients ». Il s'agit avant tout pour elle de faire remarquer qu'ils demeurent implicites et que ce n'est donc pas une affaire de simple volonté consciente. Ces enfants sont pris dans une forme de contrainte qu'ils se donnent à eux-mêmes et qui les empêche par conséquent de s'exprimer. L'école connaît bien ce type d'enfants.

## L'expression et ses pathologies

S'exprimer revient en fait, conformément à l'étymologie, à faire sortir de soi quelque chose qui pousse intérioriquement, quelque chose que l'on tient à dire, voire qu'il serait très important de dire du fait des enjeux que la parole peut recouvrir dans une situation précise. On ne peut cependant se permettre de dire n'importe comment, ni surtout n'importe quoi. Autrement dit, il faut analyser, de manière implicite, ce que l'on a à dire. Une forme de contrainte, de réticence, que l'enfant s'impose à lui-même opère donc ici, par-delà les obligations que lui font valoir, dans la relation, ceux qui l'éduquent. Désirer, viser une satisfaction de manière générale, cela revient à nécessairement introduire en soi de la limite ; il ne s'agit pas de combler un besoin immédiat. Le rapport de l'homme à la satisfaction est en ce sens bien particulier et les philosophes moralistes n'ont cessé d'y insister.

Certains enfants ont de la peine à s'imposer ce type de contrainte et vont droit à la satisfaction. Ceux-là parlent « à tort et à travers » ; plus exactement, ils livrent tout ce qui leur passe par la tête, sans pouvoir se limiter. Ils sont difficilement contrôlables à la fois dans ce qu'ils disent et dans la manière de le dire. D'autres, à l'inverse, vivent en eux une contrainte et

en l'occurrence une réticence à dire si forte qu'ils ne peuvent la dépasser et s'autoriser du même coup à s'exprimer. La clinique traditionnelle évoque ici une « structure névrotique ». Ces enfants participent d'une telle structure dans la mesure où ils n'osent pas parler, où ils s'empêchent de s'exprimer. La raison est connue : le risque est jugé par eux, de manière d'abord inconsciente, comme trop important ; la seule idée de prendre la parole génère en eux une angoisse indépassable. Il est dès lors moins menaçant, à leurs yeux, bien qu'ils n'en aient pas vraiment conscience, de s'en tenir à la discrétion la plus grande et d'accepter d'être vu comme un « petit parleur », comme on dit parfois dans le cadre scolaire. Pathologiquement, cela peut aller, aussi étonnant que cela puisse paraître, jusqu'à des formes de mutisme connues depuis longtemps des cliniciens.

Jean Gagnepain a proposé de désigner ce registre du langage du terme de « discours », lequel peut prêter à malentendu dès lors qu'il est utilisé par d'autres chercheurs dans des sens différents. Le choix de ce terme se justifie cependant si l'on s'en tient au fait que l'on ne peut jamais dire tout et n'importe comment, qu'il est donc implicitement nécessaire de s'imposer des restrictions dans ce que l'on exprime. Dès lors, sans même s'en rendre compte, on doit effectuer des détours, donc « dis-courir », pour parvenir à dire malgré tout ce que l'on tient à dire. Nous disons souvent ainsi, dans la vie courante, par allusions, par euphémismes ou encore par allégories, donc, finalement, de manière détournée. Le « jeu de mots » est une façon connue de procéder de la sorte et de parvenir à dire ce que l'on ne s'autorise pas à exprimer directement. À l'inverse, on le sait depuis Freud, le lapsus, qui témoigne du conflit œuvrant en nous (entre ne pas s'exprimer totalement et s'exprimer malgré tout), nous fait précisément « lâcher », sans que nous le voulions consciemment, ce que nous nous interdisions inconsciemment d'exprimer.

Ce fonctionnement vaut aussi bien pour l'enfant, qui est en phase d'apprentissage, que pour l'adulte. C'est lui qui nous fait, par exemple, dire à notre conjoint : « La poubelle est pleine ! », énoncé moins injonctif et ayant donc plus de chances d'aboutir au geste attendu, qu'un « Il faut vider la poubelle ! ». Pourtant, c'est exactement ce que nous souhaitons lui faire comprendre... et qu'il va tout de même entendre du fait qu'il dispose, lui aussi, de cette capacité de discours. C'est le même fonctionnement qui nous fait dire à l'adolescent qui, un jour de congé, n'est pas encore levé à midi dépassé : « Le soleil est déjà haut ! » Il entend dès lors sans problème qu'il est temps pour lui de sortir du lit. En l'occurrence, nous disons sans dire, tout en disant quand même ! Et entendre ce qui n'est pas dit explicitement revient dès lors à interpréter ; nous ne cessons de ce point de vue d'interpréter.

Il est un autre phénomène, observable chez l'enfant, qui relève de ce même registre de processus. Il fait souvent problème à l'école, notamment en école maternelle, même s'il peut paraître bénin. Il s'agit des fameux « gros mots ». Parfois, il arrive que les maîtres d'école se trouvent débordés par le nombre de « gros mots » proférés par les enfants. Si le « gros mot » est en même temps une manière pour l'enfant de tester l'adulte dans son autorité, il doit d'abord être compris comme le témoignage d'une prise en compte par l'enfant d'une limite qui se joue en lui entre ce qu'il peut s'autoriser à dire et ce qu'il doit s'interdire d'exprimer. L'enfant cherche en l'occurrence à transgresser les contraintes qu'il se donne. Ainsi, cet enfant de 3 ans affirme qu'il peut parler de « caca-boudère » dès lors qu'il ne dit pas le « caca-boudin » interdit. Il est par ailleurs intéressant de noter que le « gros mot » est toujours à la mesure des interdits que l'enfant se donne. Les propos scatologiques des tout jeunes enfants, souvent à répétition, sont de ce point de vue remarquables. Ils ne sont pas foncièrement, eux non plus, affaire de langage, même s'ils passent ici par le langage.

Ce registre du discours est donc bien particulier. Il n'est pas à confondre avec celui de la grammaticalité ni avec celui de la langue, même si, ordinairement, ces dimensions du langage interviennent toutes ensemble dès que l'enfant profère une parole. Les diverses difficultés et les pathologies auxquelles on se confronte dans le domaine de l'acquisition du langage obligent à ne pas confondre ces registres et à les rapporter à des processus différents.

### **Dépasser la seule observation**

Il importe de bien comprendre que les difficultés qui s'observent dans ce registre du discours ne lui sont pas propres au sens où on ne les trouverait que dans ce domaine. Au demeurant, c'est là un critère de diagnostic : si on peut faire apparaître que l'enfant présente des difficultés autres que langagières à chaque fois qu'il s'agit pour lui de faire intervenir ce processus de structuration du désir, alors on peut en conclure que le problème se situe dans ce registre-là et pas dans un autre. Pour reprendre une expression que livrent souvent les parents, l'enfant connaît des « blocages » un peu partout. Il a des difficultés à s'exprimer, au sens qui est le nôtre d'une régulation de son affectivité (d'autres diraient donc ici de ses émotions) dans le langage, mais également dans d'autres domaines, lorsqu'il dessine ou lorsqu'il manipule des jouets, voire dans des activités sportives.

Le diagnostic doit se faire, ici comme dans les autres registres, non pas en s'en tenant au domaine particulier dans lequel la difficulté a été repérée (et pour laquelle les parents le font consulter), mais en essayant de voir si elle ne peut pas être mise en rapport avec d'autres difficultés du même ordre. Alors, elles peuvent ensemble être imputées à une cause qui les dépasse. La démarche diagnostique vise bien, à ce moment-là, à expliquer en faisant ressortir les fameux processus dont nous ne cessons ici de parler. Telle est la véritable

démarche scientifique qui vise à rapporter un phénomène observable à une causalité.

Il faut par conséquent être en mesure d'aller au-delà de l'observation brute pour lui conférer un sens et expliquer ce qui s'y joue. S'il s'avère que le même type de difficultés s'observe au-delà du seul langage, alors nous sommes en présence d'un processus qui n'est pas d'ordre langagier. Le langage n'est en l'occurrence qu'une des modalités dans lesquelles ce processus se manifeste. On comprend dès lors que des professionnels de l'enfance qui ont saisi ce qu'il en est de ce fonctionnement puissent mettre en œuvre des activités éducatives ou rééducatives qui ne soient pas puisées dans le seul domaine du langage. Ainsi, ceux qui s'inspirent de la P.R.L. (Pédagogie relationnelle du langage) sont-ils conduits à proposer à l'enfant d'autres activités qui lui permettront de mieux gérer son angoisse pour mieux revenir au langage lui-même qui n'est, encore une fois, qu'un lieu de manifestation du même trouble. La relation vient, dans une telle pratique, travailler la problématique du désir de l'enfant. De manière plus générale, les professionnels se servent, face à de telles problématiques cliniques, de jeux pour tenter de libérer l'enfant de ses « blocages », ce qui n'est pas souvent sans surprendre, voire irriter, les parents qui rappellent que ce n'est pas sur ce point que porte leur demande initiale.

# Lecture et écriture

## Des réalités complexes

Nous avons gardé pour la fin le registre du langage écrit qui est sans doute celui qui questionne le plus nos concitoyens du fait de son importance dans le cadre de l'école et de son rôle dans nos sociétés. Il est en effet extrêmement difficile dans nos sociétés occidentales de tenir aujourd'hui sa place en tant que citoyen si l'on ne sait pas lire et écrire. Aussi, la question est-elle cruciale pour les enfants, et surtout pour les parents, dès l'entrée dans le primaire. La scolarisation, du primaire jusqu'à la fin du secondaire (et bien évidemment dans les études supérieures), passe avant tout par la lecture et l'écriture. Il s'agit donc de ne pas rater leur apprentissage. Les instituteurs, ou les professeurs, ont sur la question un savoir et une compétence indéniables. On tend cependant aujourd'hui à les minimiser, sinon à les en dessaisir. L'enjeu social de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture apparaît tellement important que celui-ci est mis sur la place publique et régulièrement discuté, en France notamment, par les ministres de l'Éducation nationale au gré des réformes qu'ils engagent.

Surtout, la lutte déclarée contre l'échec scolaire, combat légitime au demeurant, a mis la question au premier plan des préoccupations de nos sociétés. Les consultations médico-psychologiques ont depuis des décennies à présent leur mot à dire sur la question, obligeant déjà les pédagogues à relativiser leurs compétences et à faire place à d'autres spécialistes. De nos jours, ce sont donc les neurosciences qui se sont partout emparées du problème. Elles prétendent constituer la seule approche véritablement scientifique en ce domaine. De telle sorte que les pédagogues

tendent aujourd'hui à se trouver dessaisis de leurs compétences au profit d'experts se réclamant de cette orientation. De manière générale, les travaux sur les difficultés des enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture viennent s'inscrire dans l'ensemble des *dys-fonctionnements* mis en évidence dans le cadre scolaire.

La question de la lecture et de l'écriture, bien que déjà comprise comme un aspect parmi d'autres de la problématique du langage, n'est pas pour autant simple. Que l'on prenne la lecture ou l'écriture (que nous saisissons ici comme relevant des mêmes processus), elles peuvent être toutes deux également « déconstruites » comme phénomènes. En d'autres termes, elles sont surdéterminées : *plusieurs facteurs, et donc plusieurs conditions, interviennent dans le fait concret de lire et d'écrire*, et les maîtres d'école le savent depuis de nombreuses décennies. Leurs pratiques pédagogiques sont fondées sur cette expérience qu'ils ont de la question, et les fameux tests mis en œuvre à l'école pour, par exemple, faire des prédictions sur l'apprentissage de la lecture (en l'occurrence son opportunité et son éventuelle durée chez un enfant) en témoignent depuis longtemps.

Les tests actuellement utilisés par les professionnels chargés de prendre en charge les enfants présentant des difficultés d'acquisition de l'écrit pour mesurer leur niveau d'acquisition et évaluer leurs difficultés reflètent également parfaitement cette diversité des processus en jeu : certaines épreuves cotent la vitesse de déchiffrement de textes ou mots sans signification, quand d'autres, qui cherchent tout autant à tester « la lecture », demandent à l'enfant de raconter un texte après l'avoir lu, voire de répondre à des questions sur ce texte ou en donner un titre, et d'autres encore mesurent la compétence à repérer l'adéquation entre un mot et une image dans une liste de mots écrits. Quant aux tests d'« écriture », ils combinent des copies de figures géométriques, la rapidité à copier un texte,

mais aussi une dictée, ou la reconstitution de mots à partir de syllabes.

Si le fait de lire et d'écrire suppose une maîtrise du geste graphique et de l'exploration visuelle, il implique également, dans un autre registre, de mettre en œuvre une analyse consciente des processus grammaticaux régissant les mots que l'on cherche à transcrire (c'est à ce propos que l'on parle aujourd'hui de « conscience phonologique »). Il nécessite de mettre du sens sur ce que l'on transcrit quand on écrit, ou sur ce qu'on lit quand on déchiffre. Acquérir l'orthographe oblige, d'autre part, à se conformer aux usages et règles de la société dans laquelle on s'inscrit. Elle est affaire de codification sociale. Les activités de lecture et d'écriture requièrent enfin une forme de contrainte que l'enfant doit être en mesure de se donner pour atteindre une certaine satisfaction. Celle-ci se traduit notamment par la fameuse concentration sur laquelle tout le monde s'accorde pour en faire valoir la nécessité. Ces apprentissages confrontent aussi l'enfant à l'effort, au risque de l'échec, à la faute et à la correction de la part de l'enseignant. Le domaine de la lecture et de l'écriture comporte, on le voit, plusieurs dimensions et il fait appel à des processus différents qui, ordinairement, se révèlent co-occurents.

## Des productions techniques

Il est cependant un autre registre de processus qui entre spécifiquement en ligne de compte pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit du registre de la technique. L'écriture ne se réduit pas, loin de là, à une simple affaire de coordination de gestes, pas plus que la lecture ne se résume à la perception visuelle. C'est pourtant ainsi que l'une et l'autre sont aujourd'hui la plupart du temps analysées du point de vue de l'activité qu'elles impliquent. Sans doute convient-il d'abord de s'assurer du bon état de marche de ces fonctions naturelles. L'écriture sup-

pose en fait, comme la grammaticalité, une analyse qui est d'un tout autre ordre que celui-là.

Elle nécessite d'abord un dispositif d'ordre technique, mettant en jeu des processus qui se situent bien au-delà de la motricité et de la praxie. Le crayon ou le stylo va ainsi avec la feuille, la craie ou aujourd'hui un marqueur, voire un feutre particulier, va avec le tableau. Aujourd'hui, écrire sur un écran d'ordinateur requiert un clavier et la plupart du temps une souris. Le moyen utilisé va toujours avec le support adéquat et l'apprentissage suppose la maîtrise technique de l'ensemble du dispositif. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de coordonner des gestes, mais de maîtriser à chaque fois un *mode d'emploi*, lequel nécessite la mise en œuvre d'une capacité spécifique d'ordre technique.

L'écriture relève d'un processus de fabrication et de production, au sens technique du terme. En écrivant, l'enfant fabrique et produit véritablement des lettres, de la même façon que, nous l'avons vu, il crée grammaticalement ; lire suppose chez lui ces mêmes opérations. Au même titre que tout lecteur, il ne voit pas les lettres ; il les *produit techniquement*. On sait déjà que l'écrit ne coïncide pas avec l'oral et que les lettres sont souvent à multiples valeurs, tel le « o » qui transcrit le /o/, mais se retrouve aussi dans « ou », « oi » ou « œu », alors qu'inversement, le phonème /o/ peut s'écrire aussi « ô » et « au », voire « eau ». La lettre « s » transcrit le /s/, mais aussi le /z/ et elle ne se prononce pas lorsqu'elle marque le pluriel. Ces transcriptions relèvent d'une mise en forme technique du langage. À cet égard, il est intéressant de noter que les neurologues insistent sur le fait que le cerveau de l'homme n'était pas prédestiné à produire de l'écrit, pas plus d'ailleurs qu'il n'était prédestiné à faire du piano ou à manipuler une ampoule ou une tronçonneuse. Toutes ces actions relèvent, au même titre, de processus qui caractérisent le fonctionnement technique de l'homme. L'écriture ainsi que la

lecture qui l'accompagne requièrent en fait une forme d'abstraction qui n'est plus logique, mais spécifiquement technique. Écrire ne revient pas à mémoriser des lettres qu'on recopie à l'identique, de même que parler n'est pas répéter des mots appris.

La lettre, comme le phonème ou le mot, constitue une réalité abstraite. Elle relève d'une sorte de modélisation interne dont est capable le lecteur. L'enfant, en cours d'apprentissage, met en œuvre cette capacité à formaliser dont il dispose. Il fait jouer, comme c'est le cas pour la grammaticalité, une grille d'analyse qui lui permet ici de relativiser chaque lettre qu'il apprend à reconnaître dans la lecture et à réaliser dans l'écriture. Il fabrique en fait la lettre « dans sa tête » et, dès lors qu'elle est relative, elle peut se concrétiser dans sa production sous des formes très différentes. Il en est là de même que pour le phonème qui se concrétise par des prononciations différentes. Ceci explique le fait que nous soyons capables de reconnaître telle lettre quelle que soit la forme qu'elle prend et, plus largement, de déchiffrer des écritures très différentes les unes des autres, là où un logiciel de reconnaissance optique de caractères (ROC) éprouve de grandes difficultés. Lui ne déchiffre pas les textes qui lui sont soumis ; il n'analyse pas l'écriture, au sens qui est ici le nôtre. Ne pouvant abstraire et donc lire, au sens plein du terme, il se fonde sur des repères uniquement optiques, comme son nom le précise. L'homme devra tenter de pallier, par d'autres moyens techniques précisément (il faut y insister), cette incapacité de l'ordinateur à abstraire l'écrit et il multipliera les algorithmes pour parvenir à une réalisation qui approche de mieux en mieux ce que permettent les compétences spécifiquement humaines.

Plus encore, la lecture et l'écriture supposent une capacité à analyser la lettre en décomposant et en recomposant ses éléments, ceux-là même qui font la difficulté des enfants en apprentissage. Pour nous en tenir à l'écriture en script, le p n'est pas le b, ni le

q ni le d. Ils se distinguent à chaque fois par un seul élément graphique dans la lettre, ce qui suppose une capacité abstraite à les différencier et, donc, à les saisir dans leur relativité. De même, le centre dans la composition du d, voire du e ; le l fait partie du b, mais aussi du d. Et ainsi de suite. On comprend dès lors, si on introduit la notion d'analyse abstraite, ce que supposent véritablement ces opérations que tous ceux qui s'intéressent à l'écriture et à son apprentissage connaissent parfaitement. Elles sont techniques, et non pas visuelles ou motrices. Les maîtres d'école ou les instituteurs savent d'expérience ce qu'elles présupposent en termes d'analyse, et donc d'abstraction. Nous sommes bien loin ici de considérations perceptives et praxiques qui conduisent aujourd'hui à multiplier inutilement les consultations chez les orthoptistes.

S'y ajoutent bien évidemment les liaisons entre les lettres, les blancs entre les mots et les différentes ponctuations qui nécessitent également la capacité d'abstraction technique. L'écriture en script, par laquelle il est plus facile de commencer l'apprentissage pour l'enfant, met en fait entre parenthèses, durant tout un temps, les liens que l'écriture manuscrite fait apparaître dans l'enchaînement des lettres, lequel est également, si l'on y réfléchit, d'une extrême diversité dans l'écriture usuelle. La capacité d'analyse technique de l'enfant est, comme pour le registre de la grammaticalité, une en son principe. Elle demande toutefois, dans ce domaine également, à s'exercer au fil d'une expérience qui s'accroît peu à peu, et cela rend compte des procédés d'apprentissage progressif mis en œuvre par les instituteurs. Fondés sur une expérience qui date de nombreuses décennies à présent, sinon de siècles, ils font leur compétence en la matière et il est grand dommage que celle-ci soit souvent occultée au profit de procédures de tests et d'expertises, la plupart du temps déconnectées du terrain scolaire.



## Les difficultés et pathologies affectant la lecture et l'écriture

On ne conclura pas pour autant à une forme de maladie particulière pour des difficultés d'apprentissage de l'enfant dans le déchiffrement des lettres, et notamment donc des confusions entre les lettres évoquées ci-dessus. Certains enfants se révèlent plus habiles que d'autres ; certains souffrent, dans tous les sens du terme, dans ces apprentissages. Techniquement, nous pouvons tous nous trouver en difficulté, même en tant qu'adultes, par conséquent, dans l'apprentissage et le maniement d'ustensiles ou d'engins divers, sans qu'on puisse bien évidemment parler de pathologies. C'est tout le problème que soulève la notion de dyslexie qui fait depuis deux ou trois décennies un grand retour sur la scène, non seulement scolaire, mais sociale en général. La notion, corrélative en fin de compte de l'obligation scolaire et des conséquences qui s'ensuivent, répond indéniablement à une observation immédiate, empirique. Certains s'en sortent avec beaucoup de difficultés, voire paraissent dysfonctionner dans la lecture, et bien souvent en même temps dans le graphisme, l'orthographe, voire les mathématiques. On observe effectivement un écart à la norme qui fait penser à un problème, entravant l'acquisition de l'écrit. La raison, pourtant, ne se situe pas nécessairement dans la lecture elle-même, pas plus que dans l'écriture, même si c'est bien là que la difficulté s'observe.

Les consultations pour enfants, de même que beaucoup de cabinets libéraux, de logopèdes ou d'orthophonistes, de psychiatres ou de psychologues, font le constat que nombre de difficultés d'enfants rangées sous le registre de la dyslexie sont loin d'être réductibles à la problématique de la lecture en tant que telle. La lecture et l'écriture font partie des passages absolument obligés de l'enfant ; il ne saurait échapper à cette contrainte. La pression peut se révéler très forte pour l'enfant, entraînant chez lui des réactions qu'il ne

maîtrise pas. Nombre de « dyslexiques », y compris parmi les adultes se déclarant aujourd'hui souffrant de ce problème, ont focalisé sur l'activité de lecture leur difficulté, voire leur refus de se conformer à un usage aussi impératif, sans en être pour autant conscients. Beaucoup s'empêchent inconsciemment de chercher à progresser dans une activité de lecture qui est pour eux une constante source d'angoisse. Ils ne peuvent réellement pas s'y risquer et s'arc-boutent à leur position de refus. Certains encore, nous l'avons déjà évoqué pour ce qui concerne le langage oral, vivent à l'école un tel décalage d'avec leur culture familiale ou leur langue maternelle qu'ils ne peuvent entrer aussi rapidement que souhaité dans les apprentissages et se retrouvent en échec.

La rencontre avec la famille, notamment, est souvent déterminante pour faire apparaître des difficultés d'un autre ordre dont on peut voir qu'elles sont en rapport avec celles relevées dans le cadre scolaire. La diversité de points de vue des spécialistes de ces centres et des bilans qu'ils effectuent oblige la plupart du temps à inscrire dans un tableau clinique plus large ces difficultés observées dans le cadre scolaire. Aussi, la notion de « troubles spécifiques » de la lecture vient-elle faire de plus en plus question. On évoque d'ailleurs aujourd'hui de plus en plus souvent des troubles précisément dits « associés » ou une « comorbidité ». Ces troubles associés tendent en fait à se multiplier au fil des études réalisées.

Ainsi, le diagnostic de dyslexie ferait d'abord suite à des troubles du langage oral dans plus de la moitié des cas. Il est ensuite associé à la dyscalculie dans environ un quart des cas, puis au déficit d'attention avec hyperactivité dans une proportion au moins aussi importante, sinon plus. Les troubles d'apprentissage de la lecture se retrouveraient également chez de très nombreux dyspraxiques. Plus surprenant, il est question d'une fréquence notable de comportements antisociaux chez les dyslexiques, l'explication étant

# Troubles du langage et troubles dans le langage

en fait rapportée pour l'essentiel à la fréquence des signes d'hyperactivité. Sans doute les pourcentages de comorbidité peuvent-ils varier selon les études réalisées. Il reste qu'il devient très difficile, à la lecture de tels travaux, de tenir la dyslexie pour une réalité clinique homogène, même si on admet qu'elle comporte des formes différentes. Aussi, dès lors que la dyslexie survient rarement de manière isolée, de l'avis même de ceux qui font pourtant de cette notion une réalité clinique en elle-même, on parle de « troubles des apprentissages » et de « syndromes dys- », ce qui paraît contradictoire avec la notion de troubles spécifiques. On en vient en fait aujourd'hui à multiplier les troubles dits spécifiques et à les faire coexister sans chercher à les rapporter à une causalité qui en ferait des modalités d'un seul et même trouble.

À côté de la dyslexie, la fameuse « dysgraphie » devrait se comprendre comme un trouble d'ordre praxique. Elle est toutefois rarement un trouble au sens où ce serait les praxies, en tant que telles, qui seraient en cause. Elle répond la plupart du temps à une mauvaise utilisation de ces praxies sans qu'il y ait déficit des fonctions elles-mêmes. On évoque aussi beaucoup aujourd'hui la notion de « dyspraxie », précisément. Mais, outre le fait qu'elle ne saurait rendre compte d'un problème qui concernerait l'écriture telle que nous l'avons appréhendée, elle déborde largement le domaine de l'écriture dans l'esprit de ceux qui aujourd'hui la promeuvent. Ils en font un trouble statistiquement important qui affecte la coordination en général, mais qui engendre aussi des problèmes de comportement. En fin de compte, on s'aperçoit que toutes ces difficultés observées dans les activités de lecture et d'écriture sont très hétérogènes et qu'il est extrêmement difficile de prétendre qu'elles sont spécifiquement liées à ces activités.

## Un « régime de fonctionnement » original

Confrontés avec la question de l'acquisition du langage à une réalité qu'ils savent complexe, les chercheurs peuvent se positionner de différentes manières. Ils peuvent être tentés de restituer cette complexité en décrivant le mieux possible ce qu'ils observent et en faisant appel à ce que l'on désigne du terme de pluridisciplinarité. Celle-ci conduit toutefois à juxtaposer des explications sans se soucier la plupart du temps de leur cohérence d'ensemble ; elles peuvent même souvent se révéler contradictoires. Un autre type de réaction consiste à faire prévaloir une approche au détriment des autres, en laissant croire qu'elle est la principale et qu'elle se subordonne en fin de compte les autres points de vue.

Une longue période, dans la seconde partie du xxe siècle, a ainsi vu la psychologie, et plus particulièrement la psychanalyse, se situer en position dominante. La problématique de l'acquisition du langage, et surtout de ses troubles, paraissait à cette époque devoir s'y ramener totalement ou presque. Les vents ont tourné. Depuis, les neurosciences se sont installées à cette même place. Tout tend dès lors à être ramené au cerveau et à son fonctionnement, notamment donc la question qui est ici la nôtre. Faire appel au cerveau, c'est aujourd'hui pour beaucoup de chercheurs, mais aussi d'hommes politiques, avoir tout dit et tout expliqué. Cette démarche laisse cependant échapper les lois du fonctionnement de l'enfant que nous avons fait ressortir dans ce qui précède. Ces lois ne relèvent pas des compétences que revendique une approche neurologique. L'analyse que suppose

chacune des conditions spécifiquement humaines dont nous avons traité participe d'un tout autre ordre de réalité scientifique que celui de la biologie et notamment, donc, de la neurologie. L'enfant doit émerger aussi bien au registre de la grammaticalité qu'à celui de la langue, de la structuration du désir et de la production du langage écrit.

Émerger à ces capacités, qui supposent à chaque fois une analyse et une forme d'abstraction particulières, nécessite, comme l'écrit le neurophysiologiste belge Marc Crommelinck – lequel insiste sur la notion d'émergence –, « un *saut qualitatif*, une rupture introduisant un nouveau régime de fonctionnement et de nouvelles fonctions » (M. Crommelinck et J.-P. Lebrun, 2017, p. 45). Ce saut qualitatif et cette rupture se trouvent incontestablement conditionnés par nos capacités neuronales. Cependant, le « régime de fonctionnement » auquel ils ouvrent a des propriétés qui sont « irréductibles », dira Marc Crommelinck, dans la mesure où elles ne peuvent être déduites de ses constituants neurologiques originaux. En l'occurrence, faire valoir une nécessaire abstraction suppose une réflexion théorique qui soit d'une autre nature que celle que propose la neurologie à travers ses lois propres. Aussi, lorsque le neuroscientifique Stanislas Dehaene évoque par exemple avec raison, à propos de la lecture, « l'identité abstraite du mot quelle qu'en soit la représentation graphique » (S. Dehaene, *Les neurones de la lecture*, 2007, p. 44), il n'en rend précisément pas compte. Il fait l'économie d'une explication et sort en fait du registre du pur neuronal auquel il prétend pourtant se tenir.

La complexité de l'acquisition du langage, pour y revenir, répond au fait que toute activité de l'homme, quelle qu'elle soit, se trouve nécessairement multi- ou pluri-déterminée, c'est-à-dire renvoie à des causes différentes qu'il s'agit précisément de mettre en évidence. L'acquisition du langage ne peut dès lors qu'être soumise à déconstruction. Cette déconstruction ne

se fonde pas sur un appel à la pluridisciplinarité. Elle suppose, au contraire, de dépasser les difficultés et les contradictions que génère la confrontation des disciplines. Les quatre conditions énumérées ci-dessus renvoient à chaque fois à des causes différentes, mais elles s'inscrivent surtout dans un tableau d'ensemble *cohérent*, c'est-à-dire sans contradiction ni chevauchement. Les processus qui relèvent de chacune de ces conditions leur sont propres et ils ne peuvent se retrouver dans aucune des autres. Ils s'excluent mutuellement, bien qu'ils contribuent tous ensemble à n'importe quelle réalisation langagière concrète.

### L'ambiguïté de la notion de trouble

Les différentes pathologies observables dans le domaine de l'acquisition du langage témoignent de la nécessité d'une telle déconstruction et elles nous renseignent sur les processus qui sont à chaque fois concernés. Pour autant, il faut lever ici tout malentendu. Toute difficulté de l'enfant dans ce domaine ne pourra être considérée comme pathologique. Il doit être possible de s'accorder sur ce point, du moins dans le principe. Aussi la dénomination de « trouble » se révèle-t-elle ambiguë, notamment lorsqu'elle est utilisée dans le cadre scolaire. Le terme ne peut à la fois désigner, comme c'est aujourd'hui le cas, une simple difficulté observée et un réel dysfonctionnement. Il ne vaudra pour nous que dans le second cas. Le reste relève des apprentissages et des obstacles sur lesquels l'enfant peut buter dans un des registres, voire dans plusieurs, parmi ceux que nous avons mis en évidence ci-dessus. Or nombre de difficultés sont aujourd'hui qualifiées de « dys- », comme si l'on était à chaque fois en présence d'un dysfonctionnement.

Nous touchons ici à un point essentiel pour celui qui se réclame d'une analyse clinique : il ne peut y avoir autant de types de troubles qu'il y a d'occasions de saisir les difficultés, voire donc le dysfonctionnement

d'un enfant. Certes, un trouble trouve l'occasion de se manifester ; on constate ses effets. Mais ses manifestations prennent des formes différentes. Le travail du clinicien, du point de vue diagnostique, et donc explicatif, est d'essayer de rapporter l'anomalie de fonctionnement repérée à une cause qui l'engendre. Cette cause, qui explique par conséquent le problème observé, ne coïncide jamais tout à fait avec le lieu de sa manifestation. Elle se situe nécessairement au-delà de lui, au sens où elle participe d'un processus général dont telle manifestation n'est en réalité qu'un effet observable parmi d'autres. C'est à cette cause qu'il faut remonter.

Aussi ne peut-on prétendre « scientifiquement » multiplier les dysfonctionnements comme c'est aujourd'hui le cas. On parle de dysphasie, de dyslexie, mais aussi de dyspraxie, de dyscalculie, de dysorthographe, de dysgraphie, voire de dyschronie, auxquelles viennent s'ajouter d'autres troubles comme le TDAH ou TDA (trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité). Parallèlement, on se trouve conduit, sans surprise, à insister de plus en plus sur le fait que ces « troubles » se trouvent rarement isolés. La notion de « comorbidité », déjà évoquée, se trouve de plus en plus utilisée. Ainsi, la dyslexie, qui est le « diagnostic » le plus posé parmi l'ensemble de ces « dys- », apparaît, nous l'avons vu, plus souvent associée qu'isolée. Elle va avec tous les autres « dys- ». Plus de la moitié des dyspraxiques, dit-on, a également des troubles de lecture et il est rare que chez eux l'écriture soit intacte. Aussi vient-on conclure, dans une forme de repentir sur laquelle on ne saurait trop insister, que toutes les aptitudes scolaires se trouvent très fortement corrélées entre elles. Ajoutons que la notion de « troubles neuro-développementaux » à laquelle on renvoie l'ensemble de ces difficultés ne peut être réellement explicative tant elle demeure large et hypothétique.

L'ensemble de ces « dys- » s'observe très majoritairement d'abord dans le cadre scolaire. On ne s'en

étonnera pas. Il ne saurait être question de contester les difficultés dont ces appellations viennent rendre compte dans ce cadre. Il ne s'agit pas plus de récuser le fait qu'elles puissent parfois relever de pathologies. On peut par ailleurs comprendre qu'elles soient nommées et qu'il y ait communément, c'est-à-dire dans le langage courant, autant de désignations des anomalies que de lieux ou de situations dans lesquels elles s'observent — d'autant que ces lieux sont tous scolairement très investis. On peut également comprendre que, dans une perspective sociale de prise en charge, au sens administratif de la nécessaire gestion d'un problème, on soit conduit à dénommer de la sorte ces difficultés sans nécessairement aller au-delà. Les impératifs liés à une prise en charge ne sont pas du même ordre que la visée scientifique, bien que celle-ci soit tout aussi nécessaire. On se tient dans le premier cas au niveau de ce que l'on appelle le « handicap », c'est-à-dire précisément des incidences sociales de la difficulté observée. Autre chose est dès lors le « trouble », entendu au sens d'un diagnostic qui soit véritablement explicatif, et non pas d'une anomalie socialement repérable. Autrement dit encore, il n'est pas possible, si l'on fait fonctionner cette dissociation de registre, de tenir les « dys- » pour des troubles, au sens clinique du terme, à chaque fois saisis comme spécifiques et rapportés à une (possible) étiologie différente.

## Spécifique et incident

Une démarche réellement clinique, et donc en même temps explicative puisqu'il s'agit de tenter de remonter à la cause, consistera d'abord à ne pas se focaliser sur l'anomalie observée et à tenter ensuite de la mettre en relation avec d'autres anomalies. Comme dans la clinique médicale, on doit découvrir des relations qui conféreront à l'anomalie le statut de symptôme. Elle se fait symptôme d'une cause qui, encore une fois, la dépasse et dont les effets débordent la seule anomalie

observée. Il ne s'agit donc pas, comme c'est le cas dans le DSM (Manuel statistique des troubles mentaux), de collecter simplement des observations et de les quantifier. Une anomalie en elle-même ne nous livre rien des raisons de son occurrence. D'autant qu'elle peut être rapportée à des causes différentes. C'est bien sûr vrai en ce qui concerne le langage et son acquisition comme pour le reste.

Si l'on se tient plus particulièrement au langage et à son acquisition, il s'agit donc de produire des hypothèses qui permettront, à partir des nécessaires mises en rapport évoquées ci-dessus, de remonter de manière plus ou moins sûre à la cause des difficultés observées. Et il importe de comprendre qu'elle ne se situe pas toujours, très loin de là, dans le langage lui-même. Il est essentiel de faire la part de ce qui lui est spécifique et de ce qui ne lui est qu'incident. Tout le monde parle pourtant de troubles « spécifiques » à propos de l'ensemble des « dys- », notamment donc en ce qui concerne le langage. On peut, de fait, se trouver confronté à une dysphasie, seule parmi tous ces « dys- » à avoir un statut véritablement clinique et explicatif (si toutefois on n'étend pas inconsidérément son champ d'application) et seule, surtout, à constituer un trouble spécifique du langage. Elle est cependant loin d'avoir la fréquence qu'on lui attribue aujourd'hui ; elle demeure même relativement rare. Les autres troubles observables dans le langage, nous y avons déjà insisté, n'y trouvent pas leur explication ; ils ne lui sont qu'incidents au sens où se répercute en lui un trouble qui s'explique ailleurs qu'en lui. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas s'y intéresser ; il faut simplement ne pas se focaliser sur lui si l'on veut le comprendre et, du même coup, intervenir à propos.

La règle d'or du clinicien dans ce domaine est en définitive la suivante : un trouble qui s'observe *dans* le langage n'est pas nécessairement un trouble *du* langage. Il convient par conséquent de ne jamais s'en tenir au seul phénomène observé, de décaler le regard

et d'élargir le champ d'investigation. C'est ainsi qu'il est possible de soutenir, notamment, que les difficultés des enfants ne sont précisément jamais spécifiques à la lecture et à l'écriture lorsqu'elles se font jour dans ce domaine, aussi surprenant que cela pourra paraître à ceux qui s'en tiennent précisément à ce qu'ils observent de manière immédiate. En revanche, ces propos qui résument la démarche du clinicien ne surprendront aucunement les instituteurs et les maîtres d'école, pas plus d'ailleurs que les travailleurs sociaux, dans la mesure où ils se trouvent quotidiennement confrontés à cette réalité.

# Bibliographie

- Crommelinck M., Lebrun J.-P. (2017), *Un cerveau pensant : entre plasticité et stabilité*, Toulouse, Érès.
- Debesse M., (1937), *La crise d'originalité juvénile*, 2e éd., Paris, PUF, 1941.
- Dehaene S. (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- Encrevé P., « L'enfant grammairien », *Le savoir de l'enfant*, Paris, Navarin, 2013, pp. 121-140.
- Filjakow J. (2001), « Dyslexie : le retour », *Psychologie et éducation*, n° 47, pp. 111-128.
- Gagnepain J. (1994-2010), *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Institut Jean Gagnepain, Matecoulon-Montpeyroux – édition numérique.
- Giot J., Deneuille A., Quentel J.-C. (2013), « La dyslexie, préoccupation sociale ou scientifique ? », *Le français dans le mille, Les Miscellanées*, pp. 11-24.
- Guyard H., « Propos introductifs à l'expérimentation clinique : du concept d'objet à la formalisation incorporée. La procédure des Grammaires Élémentaires Induites », *Tétralogiques*, n° 19, 2012, pp. 37-56.
- Guyard H., Urien J.-Y., « Des troubles du langage à la pluralité des raisons », *Le Débat*, 2006/3, n°140, pp. 86-105.
- Mannoni O. (1980), « L'enfance linguistique », *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*, Paris, Seuil, pp. 85-99.
- Quentel J.-C. (1994), « La "faute" et sa logique dans le langage de l'enfant », *Glossa*, n° 39, pp. 4-13.
- Quentel J.-C. (2011), *L'adolescence aux marges du social*, coll. Temps d'arrêt, Bruxelles, Yapaka.be, et éditions Fabert (Paris).
- Quentel J.-C. (2014), « L'enfant, le langage et l'école. Les nouveaux défis du clinicien. I. La mystification des dys- », *Psychologie et éducation*, Pas tout biologique ! L'enfant, les discours et le psychologue, n° 2, pp. 11-23. Également dans *Questions d'orientation*, revue de l'ACOP, n° 3, pp. 9-18.
- Quentel J.-C. (2014), « L'enfant, le langage et l'école. Les nouveaux défis du clinicien. II. Un travail de déconstruction clinique », *Psychologie et éducation*, Pas tout biologique ! L'enfant, les discours et le psychologue, n° 2, pp. 25-40.
- Quentel J.-C. (2017), « Troubles du langage et troubles dans le langage », in AFPEN, *Le travail du psychologue à l'école. Entre pratique et théorie*, Lyon, Chronique sociale, pp. 176-186.
- Quentel J.-C. (2020), « Acquisition du langage et déconstruction », *Tétralogiques*, n° 25, pp. 75-90.

- Rousseau J.-J. (1966), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, original 1762.
- Sabouraud O. (1995), *Le langage et ses maux*, Paris, Odile Jacob.
- Saussure de F. (1969), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

## Pour approfondir le sujet



- Parler au bébé l'inscrit dans le monde, avec Véronique Rey
- La diversité d'adultes nécessaire pour apprendre à parler, avec Véronique Rey
- Un bébé comprend-il ce que l'on dit en sa présence ?, avec Didier Houzel
- L'incidence des écrans sur le langage ?, avec Véronique Rey
- La vérité sort-elle de la bouche des enfants ?, avec Jean-Claude Quentel
- ...
- La portée du langage, de Véronique Rey, Jean-Louis Deveze, Christina Romain, Sonia DeMartino
- L'enfant n'est pas une « personne », de Jean-Claude Quentel
- L'enfant difficile, de Pierre Delion
- ...
- Troubles de l'apprentissage : les dangers du (sur-)diagnostic
- La parole de l'enfant dans un cadre de maltraitance
- ...

sur [yapaka.be](http://yapaka.be)

# CONTEXTE COVID-19

## Ressources pour les professionnels

### VIDÉOS EN LIGNE



[Développement de l'enfant] Patricia Baguet

[Société] Dominique Ottavi

[Développement de l'enfant] Marie-Paule Durieux

[L'accueil des maternelles] Marie Masson

[L'accueil de la petite enfance] Anne Dethier

[Le société] Dany-Robert Dufour

[Le langage] Véronique Rey

dont

- Venir au monde dans un entourage masqué, quelle incidence pour le bébé sur l'entrée dans la langue ?
- Le port du masque avec les enfants, comment ajuster nos pratiques langagières ?

• ...

[Co-éducation] Gérard Neyrand

[Naissance] Pascale Gustin

[Phases de la crise] Delphine Pennewaert

[Maltraitance] Virginie Plennevaux

[Maltraitance] Claire Meersseman

[Adolescence] Antoine Masson

[Adolescence] Aurore Mairy

[Développement de l'enfant] Christine Desmarez

[Adolescence] David Puaud

[La co-éducation] Daniel Coum

[L'enseignement] Françoise Guillaume

[Le lien social] Véronique Le Goaziou

[L'écoute] Pascal Kayaert

[Le rire] David Le Breton

[Le développement de l'enfant] Pierre Delion

• ...

### PODCASTS DES CONFÉRENCES EN LIGNE

- *Rire en temps de crise*, avec David Le Breton - webinaire du 4 décembre 2020
- *Six moments fondateurs pour s'émerveiller autour du bébé*, avec Ayala Borghini – webinaire du 30 octobre 2020
- *Adolescence en temps de COVID-19, entre crises-passions et crispation*, avec Aurore Mairy - webinaire du 12 juin 2020
- *Faire famille au temps du confinement et en sortir : comment renouer autour de l'enfant l'alliance éducative entre adultes ?*, avec Daniel Coum - webinaire du 15 mai 2020
- *Covid-19 : du confinement au tracing*, avec Vincent Magos - webinaire du 8 mai 2020
- *Accompagner en pensant la crise Covid-19 en phases*, avec Delphine Pennewaert - webinaire du 29 avril 2020
- *Comment accompagner les devenant parents et leurs tout-petits en temps de crise ?*, avec Pascale Gustin - webinaire du 24 avril 2020
- *L'adolescence en temps de crise et de confinement*, avec Antoine Masson - webinaire du 17 avril 2020

• ...

**Durant le contexte Covid-19, retrouvez de nouvelles vidéos en ligne réalisées à partir de vos questions.**

Faites-nous part de vos questions relatives à vos pratiques professionnelles ajustées dans ce contexte particulier. Nous nous en ferons le relais via le site

sur [yapaka.be](https://yapaka.be)



# Temps d'Arrêt / Lectures

## Dernier parus

### 60. Jouer pour grandir.

Sophie Marinopoulos

### 61. Prise en charge des délinquants sexuels.

André Ciavaldini

### 62. Hypersexualisation des enfants.

Jean Blairon, Carine De Buck, Diane Huppert, Jean-Pierre Lebrun, Vincent Magos, Jean-Paul Matot, Jérôme Petit, Laurence Watillon\*

### 63. La victime dans tous ses états. Anne-Françoise Dahin\*

### 64. Grandir avec les écrans « La règle 3-6-9-12 ».

Serge Tisseron

### 65. Soutien à la parentalité et contrôle social.

Gérard Neyrand

### 66. La paternalité et ses troubles.

Martine Lamour

### 67. La maltraitance infantile, par delà la bienpensée.

Bernard Golse

### 68. Un conjoint violent est-il un mauvais parent ?

Benoît Bastard

### 69. À la rencontre des bébés en souffrance.

Geneviève Bruwier

### 70. Développement et troubles de l'enfant.

Marie-Paule Durieux

### 71. Guide de prévention de la maltraitance.

Marc Gérard

### 72. Garde alternée : les besoins de l'enfant.

Christine Frisch-Desmarez, Maurice Berger

### 73. Le lien civil en crise ?

Carole Gayet-Viaud

### 74. L'enfant difficile.

Pierre Delion

### 75. Les espaces entre vérité et mensonge.

Christophe Adam, Lambros Couloubartisis

### 76. Adolescence et conduites à risque.

David Le Breton

### 77. Pour une hospitalité périnatale.

Sylvain Missonnier

### 78. Travailler ensemble en institution.

Christine Vander Borgh\*

### 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.

Benoît 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'algocratie - 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

\* Ouvrage épuisé.

*Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur [yapaka.be](http://yapaka.be) pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...*

En Belgique uniquement

# Les livres de yapaka

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou [infos@cfwb.be](mailto:infos@cfwb.be)



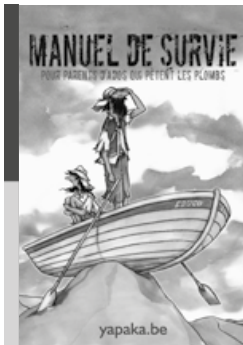
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



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