

## **L'activité de liaison psychique dans les dysphasies. Analyse et incidences thérapeutiques**

Michel BERNARDI, Christelle BENONY & Hervé BENONY  
Laboratoire de psychologie clinique et sociale, Université de Bourgogne  
CMPP de la Nièvre

### **Introduction**

Les enfants dysphasiques rencontrent des difficultés majeures pour construire et maîtriser les formes de l'univers linguistique. Ils présentent notamment des altérations de l'organisation syntaxique du discours. Avec HAGÈGE (1985), rappelons-nous que dans les cas d'aphasie sémantique, le malade conserve les schèmes syntaxiques de détermination, coordination, subordination, prédication, mais presque aucune suite de mots ne fait sens : « Tout se passe comme si la syntaxe était préservée et que le sens fût perdu ». Tout ceci atteste que la syntaxe n'est pas une fin en soi et que « si le sens passe par le laminoir des règles beaucoup de phrases mal formées sont interprétables ».

Cependant, il est souhaitable d'accorder toute notre attention à la syntaxe de l'enfant dysphasique. En effet, les altérations syntaxiques constituent l'élément le plus tangible du trouble linguistique. Quand ces altérations sont considérables elles nous disent bien quelque chose de l'activité de liaison du sujet ; c'est principalement à ce niveau qu'elle œuvre dans la construction de l'univers linguistique. HAGÈGE considère le langage sous trois points de vue : morphosyntaxique, sémantico-référentiel, énonciatif-hiérarchique ou pragmatique. Le point de vue morpho-syntaxique étudie la phrase en relation avec le système de la langue. Sans nous y cantonner, la morphosyntaxe exprime prioritairement l'activité de mise en relation des éléments du discours et extériorise des opérations de liens de pensée.

HAGÈGE le souligne (p 151) : « ... *il est vrai que les langues partagent avec les systèmes logiques le trait essentiel d'exprimer la relation. Certes, on ne peut réduire aux opérations de la logique formelle celles dont certains instruments linguistiques portent la trace, quelle que soit la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent dans diverses langues : les quantificateurs universel et existentiel tous (tout, etc...) et quelqu'un (...quelque, etc...) ainsi que les termes signifiants et, aussi, mais, sans, si, donc, ou, or, etc. Mais les instruments de relation jouent un rôle essentiel. Toutes les langues du monde possèdent au moins deux types d'unités, que les linguistes appellent lexèmes et morphèmes... Les premiers catégorisent en langue les objets et les notions ; les seconds sont des mots-outils, comme les prépositions ou les conjonctions en français... En fait, les verbes, dans la mesure où ils commandent l'organisation de la phrase sont centres de connexions, et donc éléments relationnels en même temps que lexèmes. C'est pourquoi on peut les associer aux mots-outils, comme les prépositions dans les langues qui en possèdent ».*

Verbes et prépositions mettent les mots en rapport les uns avec les autres. La distinction entre la polarité référentielle - la plus souvent perçue et valorisée - et la polarité relationnelle rend compte de l'organisation complexe du discours. Ces deux polarités oeuvrent, entre autres, à l'organisation de l'expérience du monde physique.

Comment les enfants dysphasiques opèrent-ils l'activité de liaison relative au monde physique, au monde des constituants de la nature, en lui découvrant des invariants et des transformations à l'instar de ce qui joue dans les constructions syntaxiques ?

## I. Images mentales, représentations de transformations, organisation du langage

En 1966, PIAGET et INHELDER publient *L'image mentale chez l'enfant*. Dans la préface, les auteurs délimitent leur thème d'étude : "*la représentation imagée dans ses relations avec le fonctionnement de la pensée*". Ils se demandent si l'image constitue ou non la source des opérations intellectuelles et, sinon, quels genres de facilitations ou d'obstacles elles entraînent. Ce faisant, PIAGET poursuit aussi sa recherche sur les aspects figuratifs et opératifs de la pensée en portant l'attention sur les représentations imagées, cela a constitué la base d'un des travaux d'initialisation sur la dysphasie (AJURIAGUERRA et all., 1963).

PIAGET oppose deux conceptions de la connaissance du monde. La première est celle de la connaissance-copie du réel ; la seconde, plus fondée, est celle de la connaissance-assimilation.

« *Seulement l'objet n'est qu'un instantané découpé dans le flux continu des relations de causalité et le réel apparaît tôt ou tard comme consistant, sous les apparences, en systèmes de transformations... En d'autres termes, la connaissance devient... assimilation non plus dans le sens d'une intégration déformante des objets au sujet : assimiler l'objet revient à participer aux systèmes de transformations dont il est le produit et entrer en interaction avec le monde en agissant sur lui... Ainsi, la connaissance de l'objet ne se fait-elle qu'à partir des transformations dont il est le produit et entrer en interaction avec le monde en agissant sur lui* ».

Chez le dysphasique, l'utilisation et l'utilisation adéquate de ce que l'on pourrait appeler les mots de liaison du langage est particulièrement touchée : prépositions, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, pronoms relatifs... Or tous ces petits mots expriment des transformations, des rapports, des jeux de transformations, des systèmes de rapports.

Considérons les phrases :

Tu prends cette voiture et tu la vends./ Tu prends cette voiture ou tu la vends./ Tu prends cette voiture mais tu la vends./ Ni tu prends cette voiture ni tu la vends./

Des unités sans signification en soi, qui ne sont pas des mots vides, commandent l'architecture de l'énoncé. Ces énoncés presque similaires ont des sens radicalement différents. Un seul de ces énoncés a tous les autres comme implicite.

Ainsi, la connaissance de l'objet ou des systèmes d'objets ne se fait qu'à partir des transformations et des déplacements que le sujet réalise: « *la pensée... peut avoir besoin d'un symbolisme propre pour rendre compte des interprétations individuelles non directement exprimables* ». Les images jouent ce rôle « *système d'intermédiaires individuels entre la représentation vécue et notamment perçue par chacun des concepts généraux* » (1966).

Quand FREUD crée le concept de représentation de mot/représentation de chose, il considère essentiellement les substantifs et il prend peu en compte les mots de liaison qui expriment essentiellement des transformations réalisées ou anticipées. Or, chez les dysphasiques, cette compréhension-expression des transformations est touchée comme en témoigne la difficulté à employer les prépositions.

On pourrait dire : comme FREUD (1925, notamment) développe une conception à dominante iconique de la représentation de chose, il développe une conception à dominante lexicale de la représentation de mot. GIBELLO (1986) a vu une suite à cette difficulté dans la conception de la représentation de mot : dans l'ensemble de l'œuvre de FREUD, des représentations de mots sont négligées, ce sont « les aspects dynamiques des représentations des choses, leurs déplacements dans l'espace et leurs modifications dans le temps sous l'influence de la

motricité du sujet... (qui)... se représentent en mot par des verbes, des adjectifs, des prépositions de lieu et de temps ». Ces représentations là sont des représentations de transformations.

## **II. Études des représentations de transformations chez l'enfant dysphasique**

### **II.1 Population d'étude et éléments de l'étude comparative**

Un groupe d'étude de 26 enfants dysphasiques phonologiques-syntaxiques avec une composante de trouble réceptif, apparié par l'âge, le sexe et le niveau intellectuel à 26 enfants tout-venant (âges : 6 ans 6 mois).

### **II.2 L'épreuve des « feuilles pliées et trouées » et ses résultats**

Notre travail emprunte à la recherche RIEBEN et RIBAUPIERRE (1985). Dans leur étude sur le développement opératoire de l'enfant de 6 à 12 ans, ils reprennent la classification de PIAGET pour retenir deux épreuves : les « pliages de lignes », les « feuilles pliées et trouées ». Après une pré-étude sur notre population, nous avons retenu le principe d'une épreuve des « Feuilles pliées et trouées », en la modifiant.

**1/** Les calculs statistiques réalisés sur les performances des 26 D et les 26 non D aux items « Plis » 1 2 3 4 et 5 donnent les valeurs suivantes pour  $\chi^2$ .

Item 1 = 3.9 écart significatif à un seuil compris entre .05 et .02

Item 2 = 3.18 écart non significatif

Item 3 = 6.17 écart significatif à un seuil compris entre .02 et .01

Item 4 = 6.24 écart significatif à un seuil compris entre .02 et .01

Item 5 = 3.18 écart non significatif

Si l'on totalise les réussites des 26 D et 26 non D aux 5 items plis, les possibilités de réussites sont de  $26 \times 5 = 130$ . Les dysphasiques réussissent 63 fois et les non-dysphasiques 92 fois. La valeur de  $\chi^2$  est de 13.4, les performances diffèrent significativement à un seuil inférieur à une valeur = .001. Les enfants dysphasiques réussissent donc notablement moins bien que le groupe témoin dans l'élaboration des représentations de feuilles par pliage. S'ils rejoignent les réalisations des non-dysphasiques, c'est que génétiquement, l'activité perd de sa valeur discriminative, du fait de la difficulté de l'épreuve à l'âge considéré.

**2/** Le calcul de  $\chi^2$  sur les réussites / échecs, croisé avec D / non D pour les items « Plis et trous » donne les valeurs suivantes :

Item 1  $\chi^2 = 4.2$  écart significatif à un seuil compris entre  $\alpha = .05$  et  $\alpha = .02$

Item 2  $\chi^2 = 1.5$  non significatif

Item 3  $\chi^2 = 5.03$  écart significatif à un seuil compris entre  $\alpha = .05$  et  $\alpha = .02$

Item 4  $\chi^2 = 2.3$  non significatif

Item 5  $\chi^2 =$  non significatif

Sur l'ensemble des 5 items « plis et trous », les 26 enfants de chaque groupe peuvent réussir :  $5 \times 26 = 130$  fois. Les D réussissent 36 fois et échouent donc 94 fois. Les non D réussissent 59 fois, échouant 71 fois. Le calcul de  $\chi^2$  donne une valeur de 8.7. Les performances des D et non D sont significativement différentes à un seuil compris entre = .01 et =.001.

### II.3 L'épreuve « Rotation d'une tige à 180° » et ses résultats

L'étude de l'élaboration des représentations de transformations à l'aide des épreuves des plis et des trous a été complétée par une étude portant sur la rotation à 180 ° d'une tige sur laquelle ont été placées des perles de couleurs différentes. Cette épreuve a été utilisée par PIAGET (1966) avec pour objectif de montrer la construction de la notion de trajectoire : il s'agit d'un exemple des images anticipatrices cinétiques.

Ici, l'objectif initial était plus réduit : nous avons supposé que la réponse correcte lors d'une épreuve de ce type était sous-tendue par une représentation valide ; nous ne cherchons pas cependant à étudier le processus de formation de la représentation, ceci ayant été abordé précédemment. Si nous sommes amenés à faire état de ce que nous avons prévu comme une épreuve complémentaire, c'est que ces résultats ont surpris.

Lors du recueil des données cas par cas, il n'avait pas été perçu que cette situation, bien réussie par les enfants-témoins, l'était beaucoup moins par les dysphasiques. Les écarts entre les performances des D et non D aux rotations de 3 perles et 4 perles ainsi qu'au cumul 3 et 4 perles ont fait l'objet de calculs de significativité.

Pour 3 perles  $\chi^2 = 5.1$  les écarts observés sont significatifs à un seuil compris entre  $\alpha = .05$  et  $\alpha = .02$ .

Pour 4 perle  $\chi^2 = 8$  les écarts sont significatifs à un seuil compris entre  $\alpha = .01$  et  $\alpha = .001$ .

Pour 3 et 4 perles  $\chi^2 = 9.68$  les écarts sont significatifs à un seuil compris entre  $\alpha = .01$  et  $\alpha = .001$ .

### III. Discussion : La difficulté à penser les transformations, Un aspect de troubles de la pensée chez l'enfant dysphasique ?

Les résultats d'étude telle que celle que nous présentons ici portent, au fond, sur l'activité de pensée des enfants dysphasiques. Les idées en vigueur actuellement, organisées autour de la notion de trouble spécifique du langage (TLS), ne se posent pratiquement pas la question de difficultés en ce domaine ou bien ne les voient que comme des troubles secondaires dans un tableau où le trouble linguistique est primaire.

Ce terme de trouble primaire demande que l'on s'arrête à en comprendre le sens. L'accès au langage oral est une acquisition à la différence de l'accès au langage écrit qui est un apprentissage. Dans le cas des troubles majeurs d'accès au langage oral de nombreux faits cliniques et expérimentaux tendent à montrer que le trouble ne peut être repéré que lorsque le sujet est entré dans la phase linguistique mais il est probablement constitué et actif bien plus tôt, notamment si l'on accorde du crédit aux théories phonologiques des TSL. Celles-ci voudraient que le trouble soit actif et ses conséquences effectives dès le début de la vie.

Les troubles du « processeur phonologique » et de ses précurseurs sont actuellement considérés comme se trouvant au cœur des troubles dysphasiques. De nombreux auteurs développant une conception modulaire des processus de traitement du langage versus compréhension/versus production en font un formant majeur des troubles dysphasiques. Ils voient en ces troubles de la « programmation phonologique » un aspect décisif de la spécificité linguistique des troubles dysphasiques. L'enfant dysphasique est alors considéré comme étant exempt de tout trouble de la pensée et/ou de l'organisation de la pensée ; si ceux-ci sont à la rigueur envisagés, c'est comme troubles secondaires ou réactionnels. L'affirmation que les enfants dysphasiques sont exempts de tout trouble de l'activité de pensée est largement motivée par les travaux d'AJURRIAGUERRA et all. (1963) toujours cités, fondateurs, mais que nous avons remis à l'étude et remis en cause (BERNARDI, 1989, 1997).

## Conclusion

On peut alors se demander si un trouble fondamental affectant les processus phonologiques ultra-précoces -notamment ceux qui consistent chez le bébé à sélectionner dans son jasi les phonèmes de sa langue maternelle et à supprimer les autres, ou bien plutôt les inhiber, peut rester sans conséquence sur l'organisation cognitivo-intellectuelle du sujet, notamment quand on reprend que, dans l'un de ses travaux fondateurs, BRUNER (1983) fait du tri-sélection-inhibition phonologique l'un des prototype de l'activité de pensée. La précocité du trouble linguistique et de ses effets rend alors un peu fallacieuse la différenciation simple en aspects premiers et aspects seconds, tant ils sont rapprochés précocement. Le processus de segmentation à l'œuvre dans l'activité phonologique précoce ne peut d'ailleurs plus être considéré aujourd'hui comme le strict développement d'un programme de traitement de l'information.

Les faits expérimentaux que nous venons de présenter ne peuvent qu'interpeller le praticien travaillant auprès de l'enfant dysphasique. Ils convergent avec les analyses de S. CHIAT (2001), BISHOP (2001), à certains égards avec les réflexions récentes sur des troubles non-spécifiques du langage par des auteurs « modularistes » (GÉRARD, 2006).

## Bibliographie

- AJURIAGUERRA Julian de, GUIGNARD Florence et al., *Organisation psychologique et troubles du développement du langage. Étude d'un groupe d'enfants dysphasiques*, Problèmes de psycholinguistique, PUF, Paris, 1963.
- BERNARDI Michel, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Étude psychopathologique*, Thèse de doctorat nouveau régime (non publiée), Université Paris V, René Descartes, 1989.
- BERNARDI Michel, *L'enfant dysphasique : sujet épistémique, sujet clinique*, in Meljac Claire., Voyazopoulos R. et Hatwell Y., PIAGET après PIAGET, *La Pensée sauvage*, Grenoble, 1997.
- BISHOP David, *Language and cognitive processes in developmental disorders. A spécial issue of the Journal language and cognitive processes*, Psychology press, Taylor & Francis Group, pp. 113-335, 2001.
- BRUNER Jérôme, *De la communication au langage*, Savoir faire, savoir dire, PUF, Paris, 1983.
- CHIAT Shula, *Mapping Theories of developmental language impairment : Premises, prédictions and evidence*, Language and cognitive processes in developmental disorders, A spécial issue of the Journal language and cognitive processes, Psychology press, Taylor & Francis Group, pp. 113-142, 2001.
- GÉRARD Claude Loïc, *Troubles non spécifiques du langage chez l'enfant*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 54, pp. 54-61, 2006.
- GIBELLO Bernard, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Dunod, Paris, 1989.
- HAGÈGE Claude, *L'homme de parole*, Fayard, Paris, 1985.
- PIAGET Jean et INHELDER Barbel, *L'image mentale chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève, 1966.
- RIEBEN Laurence, RIBEAUPIERRE Annick et LAUTREY Jacques, *Le développement opératoire de l'enfant de 6 à 11 ans*, Monographies françaises de psychologie, PUF, Paris, 1985.