

# L'impossible du langage pathologique

*Gisèle Gelbert*

## 1. Introduction

### 1.1. La loi

La législation langagière est la loi qui régit le langage.

La légitimité de la langue est le possible et ses limites. Pour définir le possible, il faut le délimiter et, aux frontières, on rencontre l'impossible.

La langue est d'abord la parole qui est bien le propre de l'homme. Il y a l'aptitude à la parole (faisant intervenir la génétique, la structure cérébrale, les organes bucco-phonatoires, tout ce qui « attend la parole ») et le déclencheur qui est l'entrée d'une parole « étrangère », destinée à être comprise, puis reproduite et enfin produite. Donc nous nous situons dans une communication, dans un échange, qui suppose « compréhension », c'est-à-dire sens choisi, mis dans une forme choisie. La langue transmise (« étrangère » ou maternelle) est un tout, façonné dans un temps et un espace précis, descriptible tel un système, en l'organisation des signifiés et des signifiants, distincte des autres organisations. La substance du signifié s'organise en lexèmes<sup>1</sup>, grammèmes, catégories et le signifiant délimite ses phonèmes pour leur donner forme dans le corps.

<sup>1</sup> Pottier Bernard, 1974, Linguistique générale, théorie et description, Paris, Klincksieck.

La langue qui prend ainsi corps dans la parole est destinée à la communication et doit être « entendue », dans les deux sens du terme. Les variantes possibles dans les deux registres sont encloses dans des limites : au-delà c'est l'impossible, c'est-à-dire que la compréhension est en danger et la compromettre est inacceptable.

### 1.2. Les deux cadres de la loi

C'est donc dans deux cadres que règne la loi :

– la loi imposée par le corps (cerveau, organes buccophonatoires et leur maturation programmée) ;

– la loi imposée par la communauté de communication qui a enclenché la machine à parler, à lire et à écrire, limitée ainsi, dans le cadre d'une transmission, par la nécessité de compréhension en langue et en parole.

### 1.3. La transgression

S'il y a transgression, elle est sanctionnée : on est exclu de la communication. Celui qui la commet n'est plus compris, il crée de l'impossible avec ce qui ne devait donner que du possible. Mais cette production impossible ne peut être considérée ainsi, ou ainsi qualifiée, que parce qu'elle est « invaginée », incluse en parasite dans le possible. Et elle peut même donner à croire qu'il ne s'agit plus de langage, que ce sont les autres fonctionnements cognitifs ou affectifs se servant de ce véhicule qui le détruisent et traduisent ainsi leurs propres dysfonctionnements (démences, syndrome frontal, déficit intellectuel, etc.).

Cette transgression se rencontre et s'objective en pathologie neurologique. La zone du langage est l'inscription cérébrale de la production de langage : elle a besoin d'une maturation dans le temps pour installer la parole chez l'enfant ; elle peut être lésée par un processus pathologique (accident vasculaire cérébral, tumeur, etc.) et nous sommes en présence d'*aphasies* ; elle peut mal s'installer (organisation neuronale en réseaux, neuromédiateurs, etc.) et nous sommes en présence de *troubles de type aphasique* chez l'enfant (que l'on pourrait appeler « dysphasies » pour que le lecteur retrouve ses repères – bien que des différences<sup>2</sup> essentielles séparent cependant les deux appellations qui recouvrent à peu près les mêmes entités).

<sup>2</sup> Bien qu'il s'agisse dans les deux cas d'une pathologie sévère du langage, distincte des retards de parole et de langage, dyslexie et dysorthographe, la dysphasie ne concerne que les troubles de l'oral – avec ou sans séquelles à l'écrit – alors que les troubles de type aphasique peuvent toucher n'importe quel versant du langage, oral ou écrit ; de plus l'analyse théorique n'étant pas la même, la proposition thérapeutique est radicalement

<sup>3</sup> Analphabètes ou populations primitives n'ayant ni découvert, ni emprunté l'écriture.

## 2. La transgression en neurologie

### 2.1. Construction et déconstruction

Les processus de construction normaux qui sont altérés, les processus de déconstruction, vont donner naissance à des productions d'*impossible* ; mais elles ne seront qualifiables de l'épithète *impossible* que parce qu'elles sont issues du possible. Le processus de déconstruction en activité dans l'aphasie s'attaque à tout l'édifice linguistique d'un adulte qui, sauf cas particuliers que nous négligerons<sup>3</sup>, comporte un volet oral et un volet écrit : tous les tableaux cliniques peuvent être observés en aphasologie, à preuve les innombrables classifications qui regroupent les différentes anomalies (dysarthrie, jargon logorrhéique, agrammatisme, alexie, agrgraphie, paralexies et paragraphies phonémiques ou sémantiques, etc.).

## 2.2. L'écrit est dans l'oral

L'altération du processus de construction du langage donne les troubles de type aphasique chez l'enfant. Mon hypothèse théorique, à la base de toute l'analyse qui va suivre, est que l'écrit est déjà dans l'oral et que dès avant l'apprentissage de l'écrit, l'écrit peut être compromis en sa qualité future par des processus désintégrateurs, déjà à l'œuvre avant même son expression graphique. Ces anomalies peuvent s'exprimer aussi à l'oral ou bien ces processus restent simplement potentiellement désintégrateurs de l'écrit, ce qui se manifesterait lors de l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, dès la naissance de la langue, dès la parole, des processus de transgression silencieux, sont au travail et ne se manifesteront que lorsque naîtra l'écrit (inventé par l'homme 3.000 ans avant J.-C. ou enseigné à l'enfant par un pédagogue). Nous tiendrons pour équivalentes les productions impossibles de l'oral et de l'écrit, car elles résultent d'un même dysfonctionnement, s'exprimant selon des modes différents.

## 2.3. Mal construit et déconstruit sont identiques

Il est intéressant de voir, et ceci corrobore notre hypothèse, que les productions pathologiques résultant d'une anomalie du potentiel écrit contenu dans l'oral, sont les mêmes que celles résultant de la déconstruction. Mais les moyens thérapeutiques, s'ils sont de même nature – en faisant bien évidemment l'ajustement adulte/enfant –, ont plus de chance d'agir sur des désordres « fonctionnels » que sur des désordres résultant de destruction du tissu cérébral (et s'accompagnant souvent de lésions dans d'autres régions). Les troubles de type aphasique sont des dysfonctionnements linguistiques de même sémiologie verbale que ceux des aphasiques mais en l'absence de toute lésion réputée génératrice d'aphasie. Ils sont responsables chez l'enfant de l'état de non-lecteur, de non-transcripteur, ou de très mauvais lecteur et très mauvais transcritteur, difficultés résistant à tous les abords habituels (orthophonie classique, pédagogie spécialisée, psychothérapie, etc.) et présentant des atypies que l'on ne retrouve pas dans les dyslexies, dysorthographies. Ces difficultés peuvent être observées très tardivement, certains ne parlent de non-lecteurs de ce type qu'à partir de l'âge de 9 ans, mais lorsque le diagnostic n'est pas fait assez tôt ils sont responsables de l'état d'illettré chez des adolescents ou des adultes. En tant que médecin il nous faut soigner et essayer de guérir ; la thérapeutique que nous avons élaborée à partir de nos options théoriques vient en confirmer la justesse : un non-lecteur qui devient lecteur est la meilleure des preuves lorsque le traitement (une rééducation neurolinguistique simple, n'utilisant que des situations linguistiques banales – dictées, copies, épella-

tion) est mené avec précision, avec contrôle et reproduction possible des résultats (chez le même enfant ou chez un autre, par moi-même ou par un de mes élèves).

### 3. Le cerveau linguistique : une image de l'impossible

#### 3.1. Définir le secteur proprement linguistique : le double statut de la voyelle

Une des manifestations de cette potentialité d'écrit incluse dans l'oral est le *double statut de la voyelle*. Il s'agit d'une évidence, à laquelle cependant il convient de donner un éclairage et une importance particuliers.

Nul n'ignore que lorsque l'on dit ou l'on veut écrire la lettre ou la consonne orale « p », on ne la donnera jamais sous sa forme acoustique « p » (simple explosion bilabiale) – réservée à un certain type d'abord rééducatif ou pédagogique d'apprentissage de la lecture, que l'on dira « pé », consonne + voyelle, mais que, s'il y a à écrire, l'on n'écrira jamais ce « é ». Dire « pé » pour spécifier ou appeler une consonne – épelée à partir d'un proposé oral ou à partir de l'écrit – est radicalement différent de dire et d'écrire « pa », soit en tant que syllabe sans sens, en logatome, soit en tant que mot monosyllabique. Cette différence résulte du fait que ces deux voyelles « dites et entendues » sous un aspect phonétique apparemment identique (par exemple un « é »), sont de nature différente : l'une est vide et l'autre est pleine. L'une est une ouverture de bouche, modulée, acoustiquement définie, et qui ne sert qu'à appeler une consonne (c'est-à-dire à faire sortir du corps une individualité acoustico-kinesthésique faisant du sens dans la langue, un phonème). L'autre est une ouverture de bouche qui donne issue à une individualité acoustico-kinesthésique identique à la précédente – un phonème identique – qui va servir à faire le formatage des mots grâce à l'itération de la syllabe.

C'est justement cette différence de structure, « invisible » mais intuitivement accessible à tous, qui est ce que nous appelons une qualité spécifiquement linguistique. Bien sûr, on pourrait dire que c'est le contexte, le but d'utilisation de la voyelle, qui entraîne des modifications structurelles de la voyelle, ou bien encore que c'est la voyelle qui, pouvant avoir ces deux statuts, endosse l'un ou l'autre selon la situation. Mais dans l'un ou l'autre cas, il s'agit bien d'un changement structurel de la voyelle qui intéresse un de ses aspects, qui n'est pas la forme acoustico-kinesthésique, ni même son équivalent graphique.

Avec la notion de secteur proprement linguistique (qui nous fait parler de cerveau linguistique à côté du cerveau cognitif ou affec-

tif), nous abordons ici, par une de ses images, la notion d'impossible dans la langue.

### 3.2. Dans la langue : l'impossible dans le secteur linguistique versus l'impossible hors linguistique

Ainsi explorons l'impossible.

L'impossible peut être produit par ignorance des règles du possible : ignorance dès l'origine pour les troubles de type aphasique ; ignorance acquise, par perte ou désintégration, pour l'aphasie. Il peut aussi être produit par interprétation erronée des règles du possible : elles sont connues mais mal interprétées ou étendues à des secteurs indus.

Disons donc qu'il y a une règle « non dite », qui n'est pas de même nature que celle des grammairiens. Il s'agit d'un « tabou » de la « faculté linguistique » qui est l'interdiction d'écrire la voyelle vide, se distinguant ainsi de la voyelle pleine : nous l'avons vu à l'œuvre. Mais dès l'oral, si on épelle ou si on dit l'alphabet, elle est sentie comme vide : c'est une intuition que l'on ne peut vérifier mais qui va se traduire de façon objectivable par une interdiction d'écrire la voyelle vide, la voyelle d'appel des consonnes.

#### 3.2.1. – Une loi secrète qui interdit l'impossible : le tabou et le cas de Zacharie

Voyons le jeune Zacharie. Il a 14 ans, il est scolarisé dans un Institut Médico-Éducatif. Malgré tous les abords, pédagogique, orthophonique, psychothérapique, il se présente à 12 ans comme non-lecteur et non-transcripteur lorsqu'il est pris en charge par une de mes élèves orthophoniste. Le diagnostic de troubles de type aphasique est porté et le travail aphasiologique est entrepris. Malgré les progrès, l'installation d'une correspondance son/graphie et d'un déchiffrement, on rencontre des productions atypiques et qui semblent bloquer le processus de restauration : nous appelons ceci des problèmes aphasiologiques pointus, dont il nous faut comprendre le fonctionnement pour les régler.

Zacharie a un « problème pour les é » comme le formule de façon imagée mais tout à fait juste son orthophoniste : dans la dictée, qui peut prendre une forme assez satisfaisante en fin de séance, il n'écrit jamais la voyelle « é ».

Voici un échantillon de sa dictée en début de séance :

- raviom a vav le sro
- (mima a lavé et repassé sa robe)
- let la se leroletro
- (les étangs se forment dans les trous)

Nous essayons de cerner le problème en procédant à une dictée épelée, voici ses productions :

– établir	donne	beablir
– béni	donne	bbmi
– bénédiction	donne	bbmbdisfion
– répéter	donne	rdpbder
– bébé	donne	bdbd
– bebe	donne	debe

On peut donc dire que les « é » qui figurent dans le mot épelé et qui sont donc dits, ne sont pas transcrits et sont remplacés par une consonne passe-partout : « b » ou « d ». Le rendu du mot **bebe** avec les deux voyelles « e », contraste avec le rendu de **bébé** et montre bien qu'il est capable de transcrire des voyelles, mais qu'il ne transcrit pas les « é ».

Notre interprétation est celle-ci, et elle sera corroborée par l'impact des exercices élaborés pour rétablir la normalité : Zacharie sait – a intuitivement ou « génétiquement » cette connaissance, parce que c'est un petit d'homme fait pour parler et pour écrire – que la voyelle vide ne s'écrit pas, que c'est un tabou, que c'est **un impossible**, et il ne l'enfreint pas. Il n'écrit pas les « é » mais marque leur place dans la syllabe par un substitut, un symbole, une lettre « joker ». Il opte pour une consonne afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté dans la relecture des syllabes du mot (d'autres voyelles auraient pu faire un autre sens). Il est tout à fait capable d'identifier les autres voyelles et de les transcrire fidèlement dans les syllabes et dans les mots.

Que se passe-t-il donc alors ? Il n'a pas bien compris la loi qui gèrerait cette « impossibilité », il l'a comprise ainsi : tous les « é » sont des voyelles vides et de ce fait ne doivent pas s'écrire. C'est donc l'erreur d'interprétation d'une impossibilité qui est à l'origine de cette production « impossible », qui le met hors communication.

### 3.2.2. – Une loi qui gère le possible, loi qu'il faut décrypter sous ses manifestations : le cas de Jérémie

Voyons aussi le jeune Jérémie. Il a 8 ans, il est en CE1 et malgré une rééducation orthophonique soutenue il est non-lecteur et non-transcripteur (sa dictée est un jargon phonémique total – il est impossible de reconstituer le texte). Lorsqu'il a à lire une série comme **cha cho chi chu**, alors qu'il lit correctement la première syllabe – et qu'il lit bien les voyelles -, invariablement pour les syllabes qui suivent, il donne une autre consonne, variante : **cha po li bu**, et il fait de même quelle que soit la consonne de la série proposée.

Que se passe-t-il ?

Il ne s'agit pas d'une loi qui gère aux limites, aux frontières, et qui empêche de faire de l'impossible, d'une loi qui fixe un tabou. Non, il s'agit d'une loi qui gère le possible, le possible dans une langue donnée. Cette loi est générée par un autre pouvoir de la voyelle, c'est-à-dire par une autre qualité structurelle de la voyelle,

qui ne se voit pas, ne s'objective pas dans la voyelle, mais se fait connaître dans certaines circonstances : c'est le pouvoir de la voyelle sur la consonne.

Dans notre langue, tout à fait régulièrement, les consonnes « c » et « g », lors de leur transcription graphique sont transformées phonétiquement : elles perdent leur individualité acoustique première sous l'influence de la voyelle qui suit, avec « e » et « i » /k/ et /g/ donnent /s/ et /j/. Certes les linguistes parleront de palatalisation, d'antériorisation de deux consonnes postérieures sous l'influence de voyelles antérieures, mais même si l'on peut arguer des tendances de glissement articulaire, on peut cependant attirer l'attention sur le fait que « t » et « d » ne sont pas devenues /k/ et /g/ sous l'influence des voyelles postérieures « a » et « o ». Et même si ce phénomène de phonétique historique avait bien été à l'œuvre, il faut observer que les lettres « c » et « g » ont un statut tout à fait particulier : /k/ et /g/ font la paire comme occlusives sourde/sonore de même articulation, mais lorsqu'elles changent avec la voyelle, au lieu de donner /s/ et /z/ ou /ch/ et /j/, elles donnent /s/ et /j/ donc sans aucune symétrie avec ce que l'on aurait pu attendre. De même le son /g/ ne figure pas dans l'alphabet.

Il nous semble donc bien que ces deux lettres forment une paire de consonnes particulières auxquelles est dévolu le rôle de faire connaître ce pouvoir de la voyelle sur la consonne. Il s'agit donc d'une loi qui régit le possible : elle peut être méconnue, elle peut aussi être mal connue. Comme précédemment, nous allons voir que Jérémie sait que la voyelle peut changer la consonne mais croit que *toutes les fois que la voyelle change, la consonne doit changer*. C'est pour cela que dans la série proposée il ne peut maintenir l'individualité acoustique de la consonne ; cela s'applique à toutes les consonnes et toutes les voyelles.

Il n'est pas impossible qu'un phénomène du même type soit responsable de l'incapacité à parler des enfants non-parleurs : une consonne qui serait instable, constamment dépendante de la voyelle qui suit, ne peut entrer dans un formatage (dans un mot), qui demande une précision phonétique en rapport avec la précision du sens.

Donc, pour ces deux cas, pour Zacharie et Jérémie, la loi a été mal interprétée. Ces lois du possible, ainsi traitées (ou maltraitées) font verser dans l'impossible.

### 3.2.3. – Méconnaissance d'une loi : le cas de Julie

Nous allons encore ici citer un cas où se manifeste à l'écrit cette impossibilité, mais cette fois en rapport avec la méconnaissance d'une loi, qui n'est pas intégrée.

Julie a 8 ans, elle a redoublé le CP et est en CE1. Toutes les voyelles nasales qui lui sont dictées dans des mots sont transcrites en

omettant la graphie de la voyelle et en ne laissant subsister que la graphie de la consonne nasale, ainsi :

– poisson	donne	pasn
– dans	donne	dns
– lance	donne	Inse
– attendre	donne	atnde
– prendre	donne	prndre

Son texte est incompréhensible, sauf si l'on fait un effort de restitution ou si l'on fait appel au contexte. À l'évidence il ne s'agit pas de fautes d'orthographe banales : on dit souvent que les enfants n'intègrent pas, ne fixent pas ou fixent mal les graphies complexes (dont font partie les graphies des voyelles nasales), avec des inversions, des omissions, des confusions. Les fautes observées sont différentes et de plus elles n'ont pu être réduites par les méthodes habituelles utilisées pour les dysorthographies.

Chez Julie, la place de la voyelle dans le mot, dans la syllabe, est conservée mais cette place n'est marquée que par la lettre « n » qui est le symbole de la nasalité de la voyelle nasale qui devrait occuper cette place dans la graphie de la langue, transcrivant un individu vocalique acoustique bien déterminé.

De quoi s'agit-il ? La loi de notre langue stipule que la voyelle doit être écrite – à la différence des langues (hébreu, arabe, etc.) où la voyelle ne s'écrit pas. Julie n'omet pas la voyelle à l'écrit, elle sait qu'elle a une place dans le mot écrit – équivalente à celle occupée dans le mot oral – mais de la « graphie complexe » « on », « an » ou « in », elle ne transcrit que la lettre « n », qui est le symbole de la nasalité de la voyelle. Pour aller plus avant il nous faut ici évoquer deux éléments constitutifs de notre théorie.

### Les voyelles et les consonnes nasales

Disons d'abord que les voyelles nasales qui existent dans notre langue ne figurent pas dans l'alphabet (qui est cependant le recensement de tous les sons de la langue). Disons ensuite que l'on va donner à la consonne « n » un rôle plus important que sa simple individualité acoustique de consonne apico-alvéolaire avec une composante nasale. On en fera ainsi le « symbole » de la nasalité. Ce terme doit être appréhendé non pas dans une perspective cognitiviste mais à la lumière de ce que nous avons dit sur la structure spécifiquement linguistique des consonnes. Ce « n » est le maître de la porte nasale, c'est-à-dire qu'il va montrer le degré de nasalité qui sera accordé à la voyelle pour en faire une voyelle nasale – qui sera autorisé par la langue. Cette nasalité est contrôlée et limitée, le « n » marquera l'autorisation de nasalité. Nous savons en effet que si le voile du palais (qui est en quelque sorte une porte qui s'ouvre ou se ferme lorsqu'il s'abaisse ou se relève, laissant passer l'air dans les caisses de résonance nasale ou l'en empêchant) n'est pas contrôlé, cela entraîne une *insuffisance vélaire* qui, dans le

cadre d'un syndrome pseudo-bulbaire (parésie labio-glosso-vélo-pharyngo-laryngée résultant d'une mauvaise commande motrice des organes bucco-phonatoires, en rapport avec une atteinte neurologique centrale) peut avoir des conséquences tragiques voire mortelles : fausses routes, pneumopathies de déglutition par exemple.

### Le déroulement de l'oral dans l'écrit

Disons ensuite que le déroulement de l'oral dans l'écrit peut se faire grâce au flux initial de la constrictive, qui s'écoulant dans l'espace autorise une traduction spatiale de ce flux.

Le tracé qui pourrait signifier cet écoulement (et que nous retrouvons en pathologie, nous l'appelons « l'autoroute ») va permettre à la main d'y tracer les lettres des syllabes qui vont s'itérer pour donner le formatage des mots. La main va tracer les lettres qui sont englobées dans ce geste ; en pathologie on observe un « piétinement », un tracé de lettres indépendantes, sortant du flux et gardant une individualité hors linguistique (ce que l'on voit aussi en lecture où les lettres sont comme vues une à une, séparément, sortant du mouvement que reproduit la ligne de texte). Ce déroulement a lieu de gauche à droite : il s'agit encore d'une loi de notre langue ; il faut donc lire en premier ce qui se présente dans l'avancée de gauche à droite. Pour les voyelles nasales c'est donc la voyelle écrite qui doit se lire et le « n » est le symbole, qui ne se lit pas mais marque seulement que cette voyelle est nasalisée. Si le « n » est le premier rencontré, il redevient la consonne nasale. Les exemples bien connus des prononciations de « grammaire » en /grāmēr/ ne vont pas du tout contre cette interprétation, au contraire. Cette mauvaise connaissance de la loi du déroulement et du sens gauche/droite, se retrouve aussi chez les enfants qui inversent l'ordre et écrivent « na » pour « an », il produisent de l'impossible.

Chez Justine on observe, en la place dévolue à la voyelle, un trou linguistique : elle ne met que le symbole de la nasalité, qui n'est pas du linguistique. On aura la preuve de cette possibilité pathologique d'enfreindre la loi et de verser alors dans l'impossible, en observant sa dictée, une fois le problème de transcription des voyelles nasales réglé. Elle va écrire une partie de la consigne accompagnant la dictée « à la ligne », comme s'il se fût agi d'un texte dicté ; elle se met donc hors linguistique dans le cours même d'une opération linguistique : elle se permet de sauter dans l'impossible alors qu'elle fonctionne dans le possible.

Voici sa dictée :

alume la lanpe dans la zanbre a la line toto grinpe sur le sapin il  
trouve des paume de pins a la li line je goupe une tranze de  
janbon a la line on joue sur le balougon a la line ze gou un  
bouton a la line li a pantalon bane.

(*texte dicté* : allume la lampe dans la chambre ; toto grimpe sur le sapin il trouve des pommes de pin ; je coupe une tranche de jambon ; on joue sur le balcon ; je cousds un bouton ; il a un pantalon blanc).

### 3.2.4. – *Impossible linguistique et non linguistique (ou hors linguistique)*

Nous employons dans notre pratique quotidienne les termes de « hors linguistique » pour parler de cette irruption de l'impossible dans une production respectant par ailleurs les limites du possible. Les linguistes observent surtout l'adulte parlant, d'ici et d'ailleurs, les variations de sa production selon les différentes communautés d'une même langue, les corpus écrits des productions littéraires et vulgaires, les édits des grammairiens. Pour nous, c'est l'observation des productions pathologiques chez les enfants présentant des troubles de type aphasique – pour parler de façon restrictive – et l'application de notre théorie pour élaborer une thérapie normalisant ces productions, qui nous guident dans l'investissement sémiologique de ces termes « possible » et « impossible ».

« Impossible », nous avons dit pour ce qui, enfreignant les limites extrêmes du possible, compromet la compréhension et la communication à l'oral comme à l'écrit, l'un inclus dans l'autre, comme nous l'avons expliqué plus haut. Mais lorsque nous avons une expression orale pathologique, nous pouvons mieux saisir ce qu'est cet impossible qui n'est pas « hors linguistique ».

Un aphasique peut parler en jargon de deux façons :

– soit avec des mots bien articulés mais non identifiables – c'est-à-dire des paraphrasies phonémiques, des mots « impossibles ». Ce sont des formatages qui n'existent pas dans la langue, donc sans sens, donc enfreignant les lois du possible qui disent que les formatages retenus (après que les phonèmes de la langue aient été retenus et reconnus), font partie du stock de la langue, de la communauté, injecté au départ ou par la suite dans la vie linguistique de la communauté ;

– soit avec des mots de la langue, donc de l'ordre du possible, mais dans une organisation de phrase totalement agrammaticale et asyntaxique, ainsi dans une cohérence de sens totalement anormale.

On rejoint ici d'autres recoins du possible, où la compréhension est compromise car enfreignant les règles des grammèmes, syntaxèmes, mais pouvant aller jusqu'à un impossible de cognitif, qui n'est donc plus seulement linguistique et qu'il n'est pas de notre propos d'analyser. Les jargons sont donc de l'impossible linguistique. Un aphasique peut ainsi ne pas être compris parce qu'il présente une dysarthrie, c'est-à-dire une altération des caractéristiques articulatoires des phonèmes, qui les déforment au point de les rendre difficilement identifiables – et de ce fait rendant mécon-

naissables les mots qu'ils formatent. Il s'agit alors d'un impossible non linguistique.

Pour être plus clair, prenons le cas des enfants porteurs de troubles de type aphasique qui ne peuvent arriver à articuler certains phonèmes, leur en substituant régulièrement d'autres (il s'agit en général de confusions de /k/ et /g/ donnant /t/ et /d/, /ch/ et /j/ donnant /s/ et /z/ ou /s/ et /ʒ/ donnant /t/ et /d/. Ces défauts d'articulation sont connus, répertoriés et soignés par les orthophonistes dans le cadre des retards de parole et des défauts d'articulation, avec travail de la conscience phonétique, correction des mauvaises positions de la langue en utilisant les guide-langues créés par Suzanne Borel-Maisonny. Mais chez ces enfants qui présentent des troubles de type aphasique, la rééducation de l'articulation a été inefficace ; l'installation de l'écrit, mettant en évidence des productions linguistiques atypiques, viennent confirmer l'existence de troubles de type aphasique et rendent compte de la résistance des défauts d'articulation. Ceci ne concerne pas vraiment l'impossible car, à l'oral, si l'on fait abstraction de l'âge de l'enfant et de l'existence de troubles à d'autres niveaux, on peut comprendre et communiquer même si les défauts d'articulation nécessitent une certaine adaptation. On est encore dans le possible.

Cependant lorsque les anomalies de l'appareil bucco-phonatoire, en particulier dans le cadre du syndrome pseudo-bulbaire avec dysfonctionnement du carrefour vélo-pharyngé et motricité déficitaire de la langue et des lèvres, entraînent des altérations majeures de la structure acoustique résultante des phonèmes (en dehors de leurs oppositions dans le système ou de leur substitution), on a vraiment franchi les frontières du possible phonologique dans les règles, la loi, qui sont l'ossature même de la langue.

Expliquons-nous. Si nous disons qu'un infirme moteur cérébral qui présente un syndrome pseudo-bulbaire résultant de lésions neurologiques néo-natales ou fœtales, ne peut prononcer certaines parties articulées de la parole, jusqu'à ne pas pouvoir être compris, nous ne dirons pas qu'il s'agit d'un impossible linguistique, mais d'un impossible moteur, comme si son organe langue ne pouvait pas servir à parler : pas de parole, impossible à comprendre, mais nous ne sommes pas dans le secteur linguistique.

L'activité motrice est au service du linguistique certes, mais si les autres secteurs explorés (la compréhension, l'écrit) sont normaux, on peut dire que c'est le serviteur qui est défaillant et non l'employeur, le linguistique en l'occurrence. Il peut arriver que serviteur et employeur soient défaillants tous deux. On peut observer une dysarthrie en l'absence de signes neurologiques patents (tant dans l'anamnèse que dans la neuro-imagerie ou dans l'examen clinique), mais avec coexistence de manifestations des troubles de type aphasique à l'écrit (impossibilité à apprendre à lire, impossibilité à faire la correspondance son/graphie, jargon ou

paralexies, découplage déchiffrage/sens, etc.). Les relations entre les deux, l'effet de la restauration linguistique sur la commande motrice par les exercices que nous utilisons dans le travail aphasiologique, peuvent même effacer un syndrome pseudo-bulbaire *a minima* ou peuvent autoriser une fermeture de bouche jusque là impossible. Cela fait ressortir l'interface entre le linguistique et le moteur. Citons le cas d'un garçon de 8 ans incapable de fermer la bouche en dehors du sommeil et à la veille de subir des injections de toxine botulique pour vaincre la supposée contracture de l'orbiculaire des lèvres, qui arrivera à fermer la bouche simplement en ayant compris que pour parler il ne suffit pas d'ouvrir la bouche mais qu'il faut aussi la fermer. On lui aura ainsi fait saisir ce qu'est la syllabe : une ouverture de bouche et une sortie de phonèmes hors le corps, mais suivie d'une fermeture de bouche (soit terminale, soit pour initier une autre syllabe).

L'activité motrice est au service du linguistique : celle des organes bucco-phonatoires, de l'œil et de la main. Ces trois « organes » ne sont « linguistiques » que dans la mesure où le matériau qu'ils traitent est linguistique ; ils ne le sont pas en eux-mêmes et il est inutile d'étudier les saccades oculaires en lecture ou les difficultés grapho-motrices en présence de troubles de type aphasique paraissant mettre en cause l'œil ou la main. Il pourra s'agir d'un œil qui croit qu'il doit écrire, c'est-à-dire dérouler l'oral dans l'écrit ; c'est l'anomalie que nous décrivons dans la « **lecture automatique des yeux** » avec mouvements des yeux suivant la ligne de gauche à droite puis retour comme une machine à écrire à chariot, accompagnée d'importantes difficultés lexiques : la lecture sera normalisée lorsque l'on aura supprimé ce suivi anormal par les yeux du déroulement de l'oral dans l'écrit. Il pourra s'agir aussi d'une main qui n'arrive pas à englober les lettres dans ce déroulement et va les laisser s'individualiser, s'écrire une à une dans une sorte de piétinement – dont nous avons déjà parlé – ce qui entraîne une dysgraphie importante, qui se corrigera aussi avec les exercices adéquats (qui ne seront pas des exercices de graphisme).

Dans ces cas, il est évident qu'il y a de l'impossible linguistique dans cette dysarthrie ou cette dysgraphie, et vous aurez compris qu'il ne s'agit ni de contrôle des organes bucco-phonatoires, des yeux ou de la main, ni d'adéquation d'une représentation du phonème à son articulation, ni de distinctions phonétiques, ni d'évocation, mais bien de non-saisie de tout le fonctionnement linguistique que nous avons mis en schéma dans son état de normalité, à partir de tous ses dysfonctionnements (voir schéma en annexe).

### 3.2.5. – Il y a donc « impossible » et « impossible »

Terminons avec un cas qui va nous faire préciser ces deux impossibles qui se manifestent dans l'activité langagière mais dont l'un des deux seulement est purement linguistique.

Mildred a 13 ans, elle présente une infirmité motrice cérébrale avec hémiparésie gauche et syndrome pseudo-bulbaire et des troubles de type aphasique ; le syndrome pseudo-bulbaire s'est partiellement effacé à la suite du travail aphasiologique – qui ne s'attaquait pas du tout directement à l'articulation.

Lors d'un récit sur image, elle donne oralement une phrase qui, malgré l'intelligibilité quelquefois difficile, s'avère correcte : il n'y a ni agrammatisme, ni asyntaxie. Donc en langage oral elle reste parfaitement dans le possible. Par contre, si on lui demande d'écrire la même phrase – ou même si on lui demande de transcrire une phrase qui lui a été proposée et qu'elle a pu répéter correctement – la production écrite est totalement agrammatique et jargonnée, et ceci en totale anosognosie. Donc, à l'écrit, pour une même sollicitation langagière, alors qu'elle sait lire et qu'elle peut lire ce qu'elle écrit et que l'enjeu est la transcription de ce qu'elle a elle-même construit et parlé, il y a *rupture avec la loi qui régit le déroulement de l'oral dans l'écrit* (la correspondance son/graphie, le déroulement de l'oral dans l'écrit par la main avec inclusion des voyelles, la conceptualisation des mots de l'oral par leur séparation à l'écrit, le contrôle par retour de l'écrit et la confrontation eu égard à la situation linguistique actuelle : écrire ce que l'on vient de dire).

Ici elle échappe à cette loi qui régit les rapports de l'oral et de l'écrit ; l'écrit devient autonome et indépendant, sans retour en *feed-back*, ce qui compromet la compréhension. La mise en situation de dictée avec proposition en dictée de la même phrase permet de rétablir la loi : le résultat est correct. Mais elle est aussi anosognosique, et ne reconnaît pas l'identité des deux productions écrites. Enfin une dernière proposition d'écrire la même phrase spontanément, donne un résultat normal. Voici ses productions :

– 1<sup>er</sup> exemple

texte produit oralement sur image :

*le petit garçon grimpe sur l'arbre pour attraper les noix de coco*

même texte transcrit spontanément :

**le petit gande sujs abre pour tou les noix**

dictée de la même phrase :

**le petit garone monte sur arbre pour atraté les noix de coco**

nouvelle version écrite spontanée sur la même image :

**le petit garçon monte sur l'arbre pour attrpé les noix coco**

– 2<sup>e</sup> exemple

texte produit oralement sur image :

*boum veut prendre le sac de la dame*

même texte transcrit spontanément :

**veu boum malade prende sont sac**

dictée de la même phrase :

**boum veut prendre le sac de la dame**

Que s'est-il passé ? Si nous avons trouvé le moyen de normaliser et si nous avons enchaîné ainsi les situations linguistiques, c'est que nous connaissons les lois du possible, non pas seulement en grammaire mais en fonctionnement structurel, celui de l'installation de la parole, puis de l'écrit, et que lorsque survient l'impossible, nous pouvons démonter les fonctionnements anormaux responsables et rétablir la situation, la normalité.

#### 4. Conclusion

Donc, pour parler et pour comprendre une langue normalement, il faut être en conformité avec la législation qui régit cette langue. Lois accessibles à l'analyse, réglementations plus ou moins greffées sur ces lois avec « l'aide » des grammairiens, mais aussi lois plus ou moins non-dites ou secrètes, lois nécessitant une gestion plus fine et une interprétation correcte.

Si l'on transgresse, on paye : on produit de l'impossible et l'on n'est pas compris, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

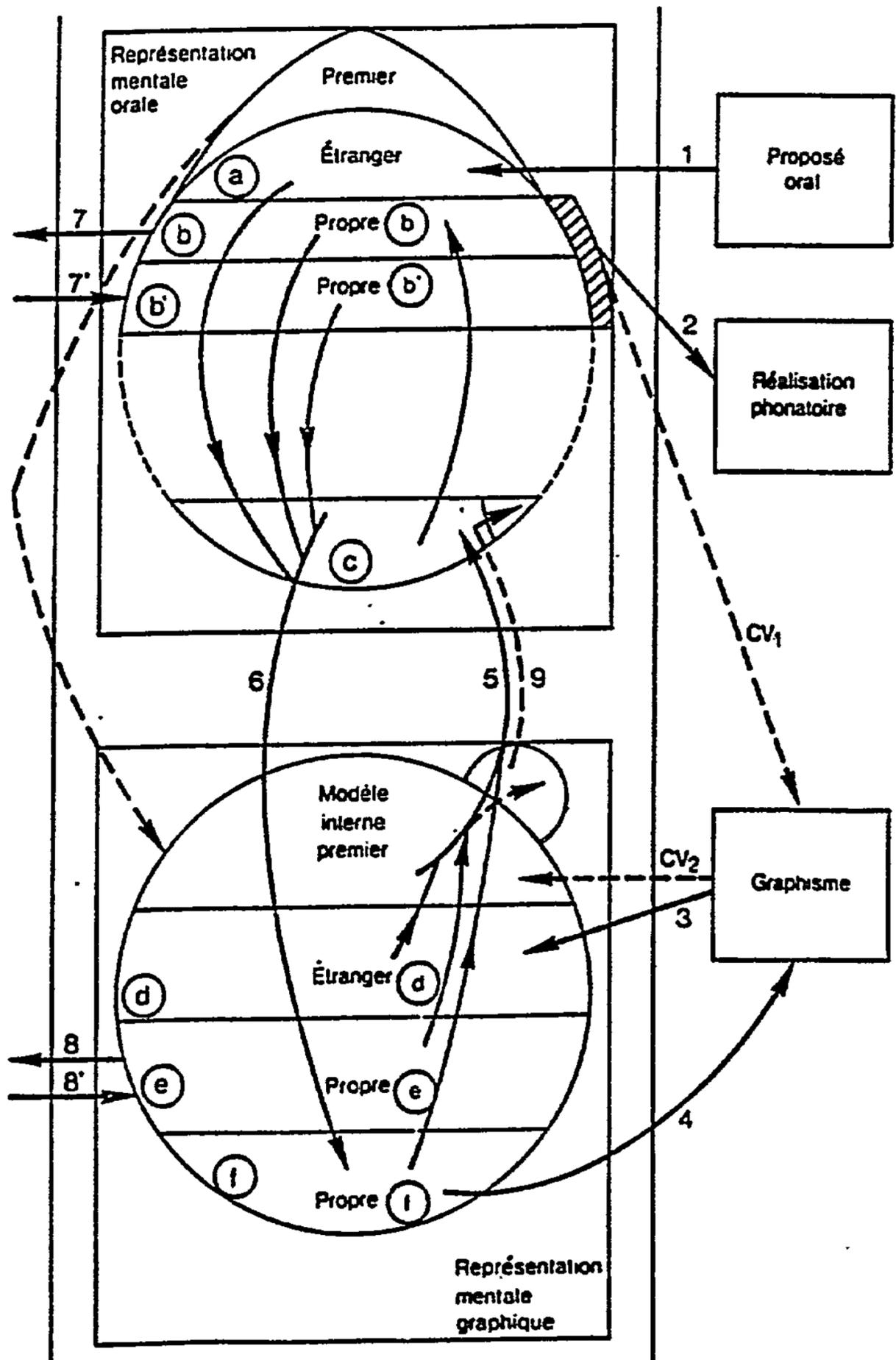
Il ne faut pas seulement surveiller le respect de la loi exprimée pour s'assurer que l'on reste dans le possible. En effet, on peut verser dans l'impossible, c'est-à-dire transgresser la loi, si l'on se trouve en présence d'une résistance ou d'une opposition au fonctionnement structurel de la langue : la structure intrinsèquement linguistique des voyelles (double statut avec voyelle vide et voyelle pleine, pouvoir de la voyelle sur la consonne) ; le rôle du maître de la porte nasale pour le « n », les relations entre l'écrit et l'oral en représentation mentale.

Notre travail d'aphasiologue chez ces enfants présentant des troubles de type aphasique, est non pas de dire « il ne faut pas » et de montrer ce qu'il faut, mais de savoir pourquoi on ne peut pas et faire en sorte que l'on puisse, pour rentrer dans le giron du possible et ne plus fréquenter l'impossible.

Pour nous, médecins, sommés de « guérir », c'est-à-dire de libérer ces enfants des productions impossibles, toutes ces réflexions sur le possible et l'impossible sont à mettre au service de la thérapeutique. Une longue pratique du travail aphasique, un enseignement exigeant et persévérant pour transmettre la théorie et le savoir-faire aux praticiens sur le terrain, nous ont permis une sorte d'expérimentation : lorsque la stratégie thérapeutique découlant de l'analyse théorique arrive à normaliser les productions pathologiques, il est vraisemblable qu'elle était juste. Et le travail se

fera ainsi, d'hypothèses en confirmations expérimentales puis en avancées théoriques s'appuyant sur ces résultats.

## ANNEXE : Schéma des fonctions linguistiques (planche 10)



Nous avons mis en place successivement, les différentes étapes de l'installation de la parole et de l'écrit : ce sont dix planches. Il faut ajouter à cela un plus fort grossissement pour expliciter de façon précise l'acquisition de la parole chez l'enfant (4 planches). Il ne s'agit pas de schémas pédagogiques ou symboliques ; nous nous inspirons de la linguistique de Gustave Guillaume pour qui la schématisation correspondait à la « traduction » de la dicibilité linguistique en visibilités. Les différents circuits qui unissent les compartiments ne représentent pas une liaison symbolique, ils sont le tracé dans l'espace d'un temps nécessaire à une opération mentale linguistique. Le compartiment externe est le lieu du donné sensoriel, le compartiment interne est le lieu du sémantisme et le compartiment moyen est la salle des machines du langage : c'est là que différentes opérations permettront de passer d'un modèle interne à un autre, le but étant de fournir une représentation fidèle de ce qui est proposé à l'extérieur (la langue maternelle) puis de pouvoir la produire en toute indépendance. Ces circuits sont hiérarchisés et s'installent en des temps précis ; la représentation mentale écrite est obligatoirement secondaire en chronologie et en hiérarchie à la représentation mentale orale. Certains circuits sont dits virtuels car ils n'ont servi qu'une fois, lors de la création de l'écrit ; ils ne serviront plus mais doivent avoir laissé une trace normale.

Nous sommes ainsi arrivé à situer tous les fonctionnements pathologiques sur ce schéma, situant le *défect* en un point ou en un autre. Un exercice (enchaînement particulier de situations linguistiques simples : copie, lecture, dictées de type divers) est élaboré pour contrer ce dysfonctionnement et entraîner une marche et une hiérarchisation normales des circuits : un non-lecteur devient lecteur, un jargon disparaît par exemple. L'impact avéré sur les anomalies et le rétablissement d'un fonctionnement normal nous ont permis progressivement d'assurer la structure de ce schéma et de lui donner cette forme ; elle n'est pas définitive mais en tout cas, à ce jour, aucune production pathologique n'est venue le remettre en cause.

Pour plus de détails il conviendrait de se reporter aux différents ouvrages cités en référence.

**Bibliographie**

ANGOUJARD (J.-P.)

1997, *Théorie de la syllabe. Rythme et qualité*, Paris, CNRS Éditions.

GELBERT (G.)

1989, « Etude d'un cas d'enfant "non-lecteur". Application de méthodes aphasiologiques. Résultats obtenus », *Psychiatrie de l'enfant*, 32, 1, p. 123-161.

1994, *Lire, c'est vivre*, Paris, Odile Jacob.

1998, *Lire, c'est aussi écrire*, Paris, Odile Jacob.

1998, *Le cerveau des Illettrés. Séminaire I*, Paris, Odile Jacob.

GUILLAUME (G.)

1971 (et suivantes), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume*, Roch Valin, éd., Québec, Presses de l'Université Laval et Paris, Klincksieck.

POTTIER (B.)

1974, *Linguistique générale, théorie et description*, Paris, Klincksieck.