

Prendre, apprendre et comprendre

PAR DENISE SADEK KHALIL

C'est au cours de années 1970 que le professeur Jean-Claude Lafon, médecin ORL, est arrivé à Besançon et a créé avec ses collaborateurs l'Association Franc-Comtoise d'Audiophonologie. Depuis cette époque, la Faculté de Médecine et de Pharmacie est demeurée un haut lieu de recherches et d'études du langage normal et pathologique. Le texte qui suit est celui d'une conférence que Denise Sadek a prononcée à Besançon lors de journées d'études le 10 juin 2002.

Denise Sadek-Khalil est un des grands noms de l'orthophonie. C'est après avoir rencontré Mme Borel-Maisonny en 1952 que Mme Sadek s'est passionnée pour le langage. Sa grande curiosité intellectuelle l'a conduite dans différents services hospitaliers et en particulier dans le service du Pr Julian de Ajuriaguerra. Cette démarche lui permis de comprendre le fonctionnement et les pathologies du langage. Pour compléter son travail et sa recherche elle suivit avec assiduité les cours du linguiste de Gustave Guillaume et eu avec lui des échanges d'idées et des discussions qui l'ont amenée à penser différemment la pédagogie de la langue.

L'absence de langage chez les enfants sourds de naissance, ou la dégradation du langage chez les enfants devenus sourds à la suite d'une méningite ont été pour elle un lieu de pratique professionnelle difficile mais passionnant.

En conclusion, on peut dire que sa formation à la fois théorique à travers des disciplines fondamentales et son expérience de praticienne lui ont permis d'être une remarquable thérapeute, et une formatrice de haut niveau. Ses écrits en attestent.

Ces journées ont été voulues pour souligner la primauté qui devrait être donnée au sens dans tout acte pédagogique. Primauté ne voulant pas dire exclusivité.

Et c'est le langage écrit, plus précisément l'orthographe qui a été choisie pour en administrer la preuve. Ce choix me semble judicieux car si la preuve est apportée pour l'écrit, elle le sera pour tous les aspects du langage : oral, écrit, langage intérieur, diversité des langues, moyens nouveaux et rapides de communiquer, tous ces aspects étant en étroite dépendance les uns des autres. Et tous tiennent à ce qu'ils relèvent de l'humain, de l'humanité, du fait d'être homme. Toute la complexité de l'homme, son identité, sa nature, sa culture sont enracinés dans la réalité du langage.

L'intérêt tardif et très remarquable porté à la linguistique dans toutes les recherches scientifiques du siècle qui vient de s'achever, depuis Saussure en passant par les structuralistes, les philosophes, les anthropologues, les informaticiens, les neurologues l'atteste. Et l'on peut comprendre que cet intérêt donne à l'écrit une place privilégiée car l'écrit joue un rôle essentiel - mais non exclusif - pour déterminer ce qui est institué dans une langue. Et une langue ne perdure qu'instituée. Instituée

mais "active en nous". Instituée par "le dur désir de durer", le mot est d'Eluard¹.

Bien que je souhaite que mes propos soient une ouverture du sujet qui nous occupe (l'apprentissage par le sens) à tout ce que l'homme a à prendre et à comprendre (généralisation difficile dans le cadre de cette intervention) j'essaierai d'en donner un aperçu en vous racontant quelques scènes vécues. Mais, auparavant, je me contenterai de citer, brièvement, de plus savants que moi. Ces citations ne vous diront peut-être rien que vous ne sachiez déjà mais elles ne perdent rien à être redites et commenceront avec à propos cette journée pour faire entrevoir ce qu'est, ce que signifie le langage, lui qui permet de signifier.

Les citations d'abord :

- ♦ De G. Steiner² : Dans la nature "*toute identité est une forme d'énoncé actif*" sous forme d'émission de signaux, explique-t-il, signaux divers et raffinés.
- ♦ Toujours de Steiner : "*le passage de l'homme d'un état naturel à un état culturel... est en tous points entremêlé à ses facultés langagières*"³.
- ♦ De Bertrand Russel cité par Steiner⁴ : "*l'étude de la grammaire, à mon sens, est susceptible de jeter beaucoup plus de lumière sur les questions philosophiques*

que ne l'imaginent d'ordinaire les philosophes".

♦ De Steiner toujours⁵ parlant de certains épistémologues pour qui "l'homme n'accède à la réalité extérieure ou à son for intérieur que dans la mesure où le langage (peut-être son langage particulier) le permet."

♦ Enfin de Guillaume: "l'homme doit à l'univers de représentation qu'est la langue la lucidité dont il fera emploi au cours de ses investigations".

Nous voyons bien qu'il est question de signification, de sens, de la signification du langage lui-même.

Or dans nos métiers, nous n'avons pour moyen, pour outil, pour instrument, que l'objet même de notre action: le langage. Nous ne pouvons construire qu'avec ce que nous devons construire.

C'est comme si un ouvrier devait, pour fabriquer l'objet à produire, être obligé de forger l'outil dont il se sert et que cet outil soit de la nature même, ou mieux encore, partie intégrante de ce produit.

Les neurologues sont à peu près dans la même situation: ils n'ont que le cerveau pour étudier le cerveau. Mais le cerveau dont ils disposent est quelque chose d'achevé. Pour construire la langue, pour la conférer à l'enfant, nous devons utiliser les aptitudes de l'enfant lui-même, tout le potentiel qui est en lui pour que, lui, puisse se construire sa langue avec ce que nous lui donnons. C'est pour cela que le langage ne s'apprend que dans l'exercice même du langage⁶. C'est pour cela que, dès sa naissance, l'enfant ne forme son identité, sa sensibilité, sa préhension, son appréhension du monde, ses connaissances qu'à l'aide de ce qu'il sait se représenter, de ce qu'il sait se dire et dire aux autres. Le langage est créatif. Dès les premiers mots appris, dès les premières significations comprises, ce qui est su génère et élargit le dire et le savoir dire. Mais aussi la conscience des limites de ce pouvoir et la liberté de vouloir ou de ne pas vouloir dire.

Tout acte humain a une finalité, même l'acte qui se veut gratuit puisque sa finalité est alors la gratuité. La finalité du langage est de dire, c'est-à-dire de parler pour dire, même si c'est pour dire le non-sens. Or nous parlons - en français et dans de nombreuses autres langues - nous parlons avec des mots. Et les mots signifient, et leur sens dépend de l'intention, de la finalité de celui qui dit, qui parle, qui veut dire. Ils peuvent être précis, efficaces dans l'argumentation, justes et lourds de sens, ils peuvent être vides, vains ou mensongers, ils peuvent, comme dits par les poètes, être inattendus, mystérieux, évocateurs... inépuisables. Inépuisable aussi leur variété. Guillaume en a analysé et décrit la genèse, la genèse précise en français et dans les autres langues à mots, la genèse dans d'autres "aires" de langue. Notre liberté est dans le choix des mots, de la manière de les dire et de les associer (voir Molière "Marquise vos beaux yeux me font mourir d'amour") et

dans le désir de ce que nous voulons dire et ses limites, dans le pouvoir de le dire.

Mais ne nous égarons pas. Je vous avais promis des scènes vécues qui illustreront le fait que tout acte humain, chez l'enfant surtout - car pour lui c'est acte de vie et même parfois de survie - tout acte humain est recherche de sens. Puis, que l'efficacité de tout apprentissage, des méthodes pédagogiques ou éducatives mises en œuvre, dépend de la possibilité ainsi donnée d'y accéder. Qu'est-ce qu'une recherche de sens? Essayons une définition réductrice mais rationnelle: ce serait, dans chaque situation, dans chaque cas, une recherche d'identification (qu'est-ce que c'est? Qui est-ce?), une recherche de finalité (c'est ainsi dans quel but? Avec quelle intention?), de cause ou de raison (pourquoi?), de conséquence (et alors...?).

La première scène vécue est celle d'une petite fille de moins d'un an (huit ou neuf mois à peine) qui voyant de loin, du fond d'un couloir, arriver sa maman, manifeste une grande joie et crie: "Pa...pa!" mais dès la première syllabe perçoit l'inadéquation du phonème prononcé, hésite et arrive à rectifier "ma... ma... maman!" La relation entre le nom et la personne est faite, l'identification par le nom est réalisée.

Le personnage principal de la scène suivante est une petite fille de deux ans et demi qui, un jour, me demandait: "Où est Papa?" et à qui j'ai répondu, volontairement, pour voir sa réaction; "Il est rue de Rome" prononcé sciemment "rue d'Rome", puis devant son air déconcerté, je lui dis: "rue d'Rome, voyons, répète!" - "Non, me répond-elle fâchée, c'est pas pour moi ça!" Bien évidemment, je ne l'ai pas laissée dans cette situation où le malaise venait de l'impossibilité de donner un sens aux mots entendus.

La même enfant, au même âge ou peut-être un an plus tard environ, plantée devant la glace se considérait avec attention. À la question "Qu'est ce que tu fais?" elle répond: "Je cherche le cœur. J'ai trouvé, je crois que c'est dans la tête". À toutes les expressions entendues où l'on parlait du cœur, à toutes les circonstances où

Bibliographie

Les publications de Mme Sadek-Khalil sont disponibles aux Editions du Papyrus. Citons notamment:

- ♦ Quatre livres cours sur le langage I, II, III, IV V, VI, VII, VIII, IX
- ♦ Un test de langage
- ♦ Un second test de langage
- ♦ L'enfant sourd et la construction de la langue
- ♦ Apport de la linguistique à la pédagogie

Editions du Papyrus

Site: <http://www.editions-papyrus.com>

cela se faisait, elle cherchait une signification, l'identification du cœur et ce qu'il représentait.

Du même âge, ou peut-être un peu plus grand, était cet enfant, fils d'un professeur d'université, enseignant la linguistique. Celui-ci, me présentant son petit garçon, me disait : "Il pourrait bien parler mais il ne le veut pas, il fait le bébé. Ainsi il pourrait dire "camion", mais il refuse de dire autre chose que "Broum - broum !" pour nommer son petit jouet tout neuf." Là dessus, nous sortons dans la rue, le petit, son père et moi, et voilà que devant une camionnette garée devant la porte, l'enfant s'écrie malicieusement : "Regarde Papa, une broum-broum !" Il avait parfaitement compris le sens du suffixe. Pour lui, le rapport entre le suffixe et la réalité vécue était établi alors que l'enseignement souffre souvent d'un hiatus entre les listes apprises, les leçons des livres et des cahiers et le réel. Sans compter tout le fantastique et toutes les formes virtuelles valorisés à notre époque et partout présents.

Plus tard, l'enfant qui commence à lire rencontre un vocabulaire qu'il ignore ou dont le sens pour lui n'est pas clair. Pour peu qu'il soit intéressé par sa lecture, il essaie, il teste les mots sur ceux qui l'écoutent. Il y faut de la confiance. Je me souviens de cette promenade avec un enfant de sept ans qui scrutait attentivement les passants que nous croisions et me demandait : "Et celui-là, il a une mine patibulaire ? Et celui-ci ?... Tu me diras quand on verra un type à la mine patibulaire !".

Mais ce n'est pas seulement le vocabulaire, c'est-à-dire le sens des mots et leurs diverses acceptions qui importent à l'enfant. C'est aussi, et peut-être surtout, quelque chose de plus profond, de plus important : la connaissance de l'autre, de ce que pense ou ressent autrui révélé par ce qui est dit et la manière dont cela est reçu. Je n'en veux pour preuve que cette histoire que j'intitule "les billes".

Une enfant de cinq ans, fréquentant un jardin d'enfant s'était prise d'un goût très vif pour le jeu de billes. Il consistait, avec une grosse "agate" ou un "galop" (que les enfants appellent à présent "calot") à viser de loin des billes placées dans un triangle et celles qui sortaient du triangle étaient gagnées. Pour entrer dans le jeu il fallait une mise de deux billes. Or il n'en restait plus qu'une à la fillette qui avait perdu toutes les autres. Ayant demandé en vain à ses camarades qu'on lui en prête ou qu'on lui en donne une et n'essayant que des refus, elle se résigne mais fait une dernière tentative auprès d'une élève et demande : "Tu me prêtes une bille ? Non, répond l'autre". Avant de s'en aller, en manière de plaisanterie, elle risque "Je te donne une bille et tu m'en donne deux" et, à son grand étonnement, l'autre, sérieuse, sans comprendre, accepte le marché. L'enfant m'a dit qu'elle n'a plus du tout eu envie de jouer ce jour-là. Elle avait compris, pour la première fois, que ce que les autres pensaient et comprenaient était diffé-

rent. Elle n'en a tiré ni fierté ni joie. Elle devait apprendre plus tard que les clefs de ce que les autres ressentaient ou pensaient se trouvaient souvent dans le langage ou dans ce que, seul, il pouvait impliquer.

Encore une scène vécue qui illustre le fait que le langage est créatif, à la condition que le sens prime. Un de mes élèves, profondément sourd de naissance et très perturbé psychologiquement n'avait été, pour cette raison, démutisé que tardivement. Vers six, sept ans, je lui avais fait comprendre et apprendre des mots utiles, des direx efficaces. Un jour, en colère contre son père, voulant exprimer - c'était nouveau - sa rage autrement que par des actes violents, il réfléchit intensément et crie à son père : "Va t'en, sale !". Il avait inventé l'insulte, fabriquée avec les seuls mots significatifs qu'il connaissait pour ce faire.

Puisque nous évoquons la surdité, il me semble qu'on ne pourrait donner à un enfant sourd profond de naissance un langage normal et même très bon - et c'est possible - si l'orthographe n'est pas respectée, enseignée, si l'on ne montre pas, si l'on ne démontre pas ce qu'elle signifie et comment elle fonctionne. En effet, une seule lettre changée dans l'écriture d'une phrase et le sens en est différent. Deux exemples suffiront ici puisque les orateurs de ces journées s'emploieront à montrer tout l'avantage de la pédagogie par le sens.

Si l'on écrit : "Ils sont tout petits" et "Ils sont tous petits", c'est la prononciation seule qui fera la différence. La compréhension de la phrase écrite dépend de l'orthographe.

Si je dis ou j'écris : "Vous avez compris que j'ai de l'amitié pour lui", il s'agit d'une simple constatation, mais si je dis "Vous avez compris que j'aie de l'amitié pour lui" ce sont les qualités qui justifient cette amitié qui sont évoquées⁷.

Pour terminer et pour aller un peu plus loin dans la signification du "sens" c'est-à-dire du comprendre, je voudrais rappeler que Guillaume explique que, partant de ce qu'il observe, l'homme construit ses représentations de l'univers, c'est-à-dire sa langue, et qu'elle définit sa lucidité. Et sa lucidité s'accroît à mesure que la langue vit et s'accomplit... sans limites... ❖

Denise SADEK-KHALIL, Orthophoniste. Besançon, le 10 juin 2002.

Introduction de Mme Annie BLUM, Psychologue

1. Cité par Steiner.

2. p. 34 *Extra territorialité* Calman Lévy éd. fév. 2002.

3. *ibid* P. 90.

4. *ibid* P. 100 en note.

5. *ibid* p. 105.

6. De Merleau-Ponty, je pense.

7. Le "langage texto", en anglais "text message", abondamment utilisé par les adolescents et les plus grands favorise, il me semble, la détérioration de l'orthographe.