La solitude du dialogique chez l'enfant autiste : du dialogue solitaire au dialogue interactif.

From Solitary Dialogue to Verbal Interaction in Autism

Laurent Danon-Boileau, Elsa Bandelier, Fabienne Eckert, Carmen Florez-Pulido, Carine Leibovici, Julia Soares et Ebru Ylmaz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1769>

DOI : 10.4000/praxematique.1769

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 177-192

ISBN : 978-2-36781-029-4

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Laurent Danon-Boileau, Elsa Bandelier, Fabienne Eckert, Carmen Florez-Pulido, Carine Leibovici, Julia Soares et Ebru Ylmaz, « La solitude du dialogique chez l'enfant autiste : du dialogue solitaire au dialogue interactif. », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 57 | 2011, document 9, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1769> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1769>

Laurent Danon-Boileau, Elsa Bandelier, Fabienne Eckert, Carmen Florez-Pulido,
Carine Leibovici, Julia Soares & Ebru Yilmaz
Université René-Descartes, Paris 5 & Université Paris 13

La solitude du dialogique chez l'enfant autiste : du dialogue solitaire au dialogue interactif

1. Le dialogisme tangentiel chez l'enfant autiste ou « de la réponse à la réplique »

Rappelons tout d'abord quelques points théoriques concernant les registres du dialogal et du dialogisme. La distinction dialogisme/dialogal telle qu'elle est comprise ici est celle proposée par Bakhtine et systématisée par Bres. Le *dialogal* a trait à ce qui, dans l'échange oral, ressortit à l'alternance des tours de parole. Dans une perspective culiolienne (cf. Morel et Danon-Boileau), il s'agit de l'horizon de faits visé par les termes de locuteur et de colocuteur. Le *dialogisme* ressortit en revanche aux représentations implicitement prêtées à l'autre/aux autres, tant par celui qui parle que par celui qui écoute.

De manière générale, dans la communication banale, il nous semble pertinent de distinguer *cinq strates dialogiques* différentes :

1. *Le dialogisme doxique*. Il s'agit de la pensée doxique ou communautaire afférant au sujet abordé ; elle comprend ce qui se dit dans la tradition sur le « thème » abordé par le locuteur, la pensée de « on », l'ensemble des lieux-communs relatifs au *topos*. Elle concerne la représentation interne de celui qui parle et la manière qu'il a de faire jouer l'ensemble des discours tenus sur le sujet qu'il aborde. En ce sens, cette strate recoupe et recouvre celle du dialogisme interdiscursif dont nous rappelons, en reprenant les termes de J. Bres dans « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie » (2005), qu'elle renvoie aux discours précédemment tenus par d'autres et avec lesquels le locuteur ne peut manquer d'entrer en interaction. Le terme doxique nous apparaît toutefois préférable en ce qu'il

souligne que l'identification des discours entrant en résonance n'est pas nécessairement avérée. Nous reprenons ci-dessous :

2. *Le dialogisme interlocutif 1*, constitué par les pensées et points de vue que l'énonciateur rapporte :
 - soit à un interlocuteur imaginaire auquel il se réfère plus ou moins explicitement mais qui n'est pas son interlocuteur réel. Il peut alors s'adresser à lui ou le mettre en jeu même dans un soliloque.
 - soit à son interlocuteur réel mais sans tenir compte des marques de réserve, assentiment, scepticisme ou incompréhension effectivement émises par cet autre.

Pour l'établissement et la validation de ces deux premières strates dialogiques, aucune évaluation du bien-fondé de ses suppositions n'est opérée par le locuteur.
3. *Le dialogisme interlocutif 2* : il s'agit cette fois encore de la pensée que celui qui parle attribue à celui qui l'écoute, mais ici sa projection tient compte des signes d'évaluation émis par l'interlocuteur. Le contenu de pensée correspondant au dialogisme interlocutif 2 implique un travail constant de réévaluation en continu : le locuteur doit en effet apprécier à chaque instant la validité de ses hypothèses sur la pensée qu'il prête à l'autre. Cette fois les paroles mais aussi les mimiques et les signes d'assentiment, de scepticisme, d'incompréhension sont pris en compte.
4. *Le dialogisme intralocutif* : à la suite de J. Bres, nous désignons par là tout ce qui ressortit à la manière dont celui qui parle organise son propos en fonction de ce qu'il a dit, dit et veut dire ; chacun demeure en effet à soi même son premier interlocuteur.
5. *Le dialogisme tangentiel* : cette dernière strate est au cœur de notre propos. Le terme vise les réactions de l'enfant autiste à un dialogue qui se tient devant lui mais sans qu'il y prenne part ni qu'il soit directement sollicité par un interlocuteur. Ces réactions ne sont pas de sa part une participation délibérée à l'échange, mais bien une manière d'y réagir. Dans ce genre de situation, l'enfant manifeste une sensibilité au dialogue qui ne laisse d'être paradoxale, puisqu'aussi bien, en d'autres circonstances où l'on s'adresse plus directement à lui, il

semble indifférent. Nous développerons plus précisément cette perspective dans la seconde partie de l'article.

La spécificité du dialogisme interlocutif 2 est d'être constamment réorganisé par les indices provenant de l'interlocuteur réel. Les spéculations que celui qui parle fait sur la pensée de celui à qui il s'adresse (et la manière dont il s'en sert comme soubassement à la mise en forme de sa propre pensée) sont constamment revues à la lumière des signes dialogaux que cet interlocuteur réel fournit. La saisie de ces signes et leur interprétation exige une articulation constante entre dialogique et dialogal. Elle équivaut à une réinterprétation dialogique du dialogal.

Comme on va le voir, si les enfants autistes manifestent des difficultés marquées au niveau dialogal et aux niveaux dialogiques 1 et 3, en revanche, aux niveaux 2 et 4, ils manifestent une sensibilité ou une appétence dialogique que l'on aurait tort de négliger. Leurs interactions communicationnelles sont incontestablement précaires : ils ont du mal à construire un échange alterné de regards, de mimiques, ou un tour de parole avec celui qui leur fait face, et leurs capacités d'attention partagée sont incontestablement réduites. Toutefois, l'étude minutieuse de bandes d'enregistrements vidéoscopés révèle que leur comportement est loin d'être entièrement fermé à l'échange. Ainsi, alors qu'ils ont du mal à dialoguer au cours d'un face à face réel, il n'est pas rare de les voir mimer seuls des situations de dialogue dans lesquelles ils s'adressent à un interlocuteur imaginaire. C'est ce que nous nommons la « communication imaginaire ». L'échange dialogal constitue pour eux une cible d'imitation donc d'intérêt. De même la rencontre inopinée d'un objet familier dans un contexte étrange provoque de leur part un pointage spontané. Enfin, même lorsqu'ils semblent inattentifs aux interactions langagières qui se déroulent autour d'eux, leur comportement spontané, leur gestuelle, peuvent être infléchis par les signifiants et les thèmes échangés, soulignant encore une sensibilité au dialogue. Par ailleurs, en situation thérapeutique, ils peuvent se montrer sensibles à la scansion, par la voix de l'autre, de leur activité spontanée, jusqu'à se laisser entraîner dans une véritable interaction. Ce sont toutes ces formes particulières d'échange que nous nous proposons d'analyser.

2. Les préludes du dialogal

Voici tout d'abord deux exemples dans lesquels l'enfant, sans être en interaction directe et explicite avec un interlocuteur, manifeste néanmoins une initiative dans le registre du dialogal.

2.1. Le dialogue imaginaire

Malgré sa difficulté à communiquer dans l'échange interactif réel, certains films familiaux montrent que l'enfant autiste est en mesure d'initier spontanément un échange fictif, mimé dans la solitude. Comme si l'adresse à un interlocuteur imaginaire frayait la voie à l'échange réel. En voici un exemple :

Au téléphone une petite fille mime une conversation, un combiné fictif contre son oreille. On observe la présence de pauses silencieuses et de hochements de tête qui soulignent le respect des tours de parole. Bien qu'incompréhensible, sa production est correctement intonnée.

2.2. Le dialogue avec soi-même

On a coutume de dire que les enfants autistes ne disposent pas du pointage proto-déclaratif destiné à attirer l'attention de l'autre sur quelque chose qui les intrigue. Nous avons cependant observé des manifestations de pointages proto-déclaratifs. Leur signification demeure toutefois particulière. Voici l'exemple :

Les ballons :

Une enfant regarde le plafond de la salle à manger familiale et y découvre des ballons gonflés à l'hélium. Elle dit « babon » puis pointe un ballon. Elle a identifié l'objet, mais est étonnée de le trouver à cette place. Sa mère, qui filme, lui en donne acte en lui disant qu'ils ont été mis là en prévision de l'anniversaire de son père. Au moment de la réponse de la mère, la petite se détache de la conversation et s'en va.

Cet exemple de pointage mérite une analyse serrée. Tout d'abord, il est clair que l'enfant ne demande pas qu'on lui donne un ballon. Elle ne fait que s'étonner d'en trouver là. Il ne s'agit donc pas d'un pointage proto-impératif mais bien d'un pointage proto-déclaratif. Toutefois, il est difficile de savoir si l'enfant pointe pour sa mère qui se trouve

derrière la caméra ou bien au contraire pour elle-même. La réponse de l'autre ne semble pas sollicitée clairement. En outre, contrairement au pointage proto-déclaratif banal qui permet l'établissement d'un dialogue, ici, quand la mère qui la filme lui explique que c'est pour l'anniversaire de son père, l'enfant coupe court à l'échange et quitte la pièce. Il est possible que ce soit la mise en lien de ce qu'elle voit et de ce que la mère lui dit qui dépasse ses capacités de synthèse, provoquant alors l'abandon d'un échange en voie de constitution. Mais dans ce cas, comment apprécier la valeur d'échange de ce pointage proto-déclaratif ? La forme du signifiant est adéquate, tout comme la situation d'emploi, caractérisée par l'étonnement de la petite face à un objet connu mais rencontré dans une situation incongrue. Cependant on ne peut savoir si le geste est adressé à la mère pour obtenir d'elle confirmation de l'identité de l'objet ou s'il n'est là que comme une manière de sanctionner pour soi une reconnaissance menée à son terme. Milite en faveur de cette seconde hypothèse le fait que le mot « babon » précède le geste, contrairement à ce que l'on observe chez l'enfant tout-venant où l'objet est d'abord pointé puis nommé. Reste que, même si l'on devait retenir l'hypothèse d'un pointage seulement adressé à soi-même, dans sa forme comme dans ses conditions d'emploi, le signe et son usage correspondent en tout point à ce qu'ils sont dans l'interaction communicationnelle banale. En cela ils signent une appétence de l'enfant pour le dialogal.

3. Le dialogisme tangential

3.1. Deux exemples de réceptivité tangentielle

Voici maintenant des situations dans lesquelles l'enfant n'a pas l'initiative de l'échange mais où son comportement manifeste toutefois une sensibilité à ce qui se passe autour de lui et ressortit du dialogue :

Il s'agit d'un entretien familial. Le père, la mère, et l'enfant âgé de 3 ans sont en présence d'une thérapeute. L'enfant ne parle pas et présente des traits autistiques avérés. Au moment où le père évoque le fait qu'il a emmené seul son fils à l'étranger à 10 mois, l'enfant cherche les seins de sa mère et les lui touche. Peu après, dans la même conversation, la mère parle d'un départ symétrique où c'est elle cette fois qui est allée avec son fils à l'étranger sans le père. L'enfant se met alors à nouveau à toucher les seins de sa mère. Et bien qu'il ne parle pas encore, il accompagne

son geste d'un babil modulé assimilable à un « bébébébé » nettement perceptible.

Ici l'enfant n'est pas dans un échange alterné avec un partenaire défini ; il semble même indifférent. Cependant, il réagit à ce qui se dit devant lui, et sa réaction est assimilable pour partie à un monologue agi, qui fait écho à part soi aux propos et à la pensée exprimée par un tiers présent. Dans l'exemple, ceci se marque par un geste qui manifeste une prise en compte directe du thème de l'absence. La recherche du contact avec la partie nourricière du corps de son objet d'amour manifeste une quête de réassurance qui indique nettement sa sensibilité au thème venu dans la conversation entre adultes.

Mais quel statut accorder à cette « réaction agie » ? Ce comportement ne constitue pas une manifestation adressée. Toutefois il intègre quelque chose qui vient des autres et fait écho, au sens de Bakhtine, à des propos et une pensée exprimés par autrui. La sensibilité de l'enfant au dialogue qui a lieu devant lui, la manière dont il en prend acte dans son comportement s'apparente à un effet de dialogisme, mais si son geste peut être qualifié de dialogique, il n'est pas dialogal puisqu'il ne constitue nullement une tentative de communication avec la mère. Il semble que l'enfant soit comme traversé par d'autres voix. Cela n'est pas sans rappeler ce qu'évoquait J. Bres dans son article sur le dialogisme « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie » (2005). Il écrivait en effet : « le sujet est parlé tout autant qu'il parle, au-delà des voix que le locuteur met en scène [ce n'est pas le cas ici mais...] il y a celles qu'il rencontre sans le vouloir, sans le savoir, celles qui traversent son discours à son corps défendant ».

Reste que la reconnaissance du rôle énonciatif de l'adulte dans la mise en œuvre du thème de la séparation n'est évidemment pas faite par l'enfant. Il ne manifeste en rien que cette évocation est introduite par l'un de ses parents. Dans l'exemple analysé, deux restrictions pèsent donc sur le dialogisme que l'on constate par ailleurs. D'une part le comportement de l'enfant n'a pas vocation, dans l'esprit de ce dernier, à constituer une manifestation communicationnelle adressée (en cela il est non dialogal). D'autre part l'incidence de l'autre, si elle est incontestable aux yeux de l'observateur, n'est pas reconnue ni entérinée par l'enfant lui-même. C'est ce qui nous conduit à parler en

l'occurrence de comportement à valeur dialogique *restreinte*, ou d'effet dialogique tangentiel ; l'effet de la parole de l'autre sur le comportement de l'enfant est sensori-moteur, et non représentationnel.

La suite de l'exemple ici rapporté montre toutefois une certaine évolution :

En effet, la seconde fois que l'enfant touche les seins de sa mère, la thérapeute invite indirectement cette dernière à le lui interdire, ce qu'elle accepte finalement de faire. Il s'ensuit alors de la part de l'enfant un changement de comportement qui manifeste une nouvelle forme de sensibilité au dialogue. Après l'interdiction de la thérapeute, l'enfant soulève son tee-shirt pour toucher ses seins à lui.

Ce déplacement de la cible du geste sur un objet différent mais analogue (non plus les seins de la mère mais les seins et le ventre de l'enfant) s'apparente à une forme d'intégration de l'interdit formulé. Mais cette fois, on peut faire l'hypothèse d'une représentation de l'interdit qui amène l'enfant à conserver son projet de « toucher les seins » tout en l'infléchissant.

Les deux occurrences qui viennent d'être citées ne sont pas des cas isolés. Dans un autre entretien clinique, la mère et le pédopsychiatre dialoguent devant l'enfant. Et chaque fois qu'il est question d'événements traumatiques (séjour à l'hôpital, assistante maternelle problématique lorsque l'enfant était très jeune), l'enfant sort de sa rêverie et de son jeu pour venir au contact de sa mère.

Ces événements observables avec des enfants censément repliés sur eux-mêmes et incapables d'échanges mimiques ou langagiers méritent que l'on se pose la question du type d'échange qui leur demeure accessible. Les occurrences de ces effets de dialogisme où la communication faite devant l'enfant par un individu qui ne s'adresse pas à lui vient infléchir son comportement sont courantes. Elles soulignent le paradoxe qui demeure entre cette sensibilité de l'enfant à un dialogue qui ne lui est pas adressé, et la difficulté de ce même enfant à entrer dans un échange direct avec autrui.

3.2. Un exemple d'évolution de la réceptivité tangentielle vers le dialogal en côte à côte puis en face à face

Les exemples précédents soulignaient l'influence du dialogue d'autrui sur le comportement de l'enfant, qui cependant n'y avait

aucune part, du moins en apparence. Venons-en à présent à une situation dans laquelle l'adulte parvient à s'insérer de manière indirecte dans un jeu solitaire et stéréotypé que l'enfant déploie devant lui.

Le boulier :

Il s'agit d'une petite fille présentant des traits autistiques au cours d'une séance avec son thérapeute. La petite fille joue avec une sorte de boulier en poussant une à une ses perles. Elles vont frapper la barre de bois du cadre ou les autres perles déjà parvenues en bout du parcours. L'adulte est à côté d'elle (et non en face). Il l'observe puis accompagne le bruit de la perle de bois cognant le cadre ou une autre perle d'un simple « tic ». Toutefois, au fil de la séquence, la qualité du jeu se modifie. Dans un premier temps, l'adulte commente le jeu de l'enfant. Il ponctue le choc de chaque perle par un « tic ». L'enfant semble intéressée par ce « commentaire » de l'adulte qui épouse le rythme qu'elle donne à son jeu. Dans un second temps, l'échange s'organise comme une communication tangentielle : l'enfant se laisse influencer dans son geste par le rythme de la parole de l'adulte.

Enfin, dans un troisième temps, l'échange prend la qualité d'un dialogue comprenant une face dialogale et une face dialogique : l'enfant finit en effet par se saisir du jeu institué par l'adulte. Il prévoit le « tic » que ce dernier va prononcer lors de la chute de la bille. Il en vient alors à le provoquer en lâchant une ou plusieurs billes simultanément pour voir ce que l'adulte va dire.

L'entrée dans le dialogue s'établit donc « de biais », l'adulte commentant le geste de l'enfant en épousant le rythme de son jeu. Puis l'enfant prend délibérément l'initiative du jeu pour « téléguider » le commentaire de l'adulte. Toutefois, l'enfant n'a jamais à conformer son geste ou sa parole à ce que produit son interactant, car c'est toujours l'adulte qui adapte sa production vocale au rythme du geste de l'enfant. La charge de liaison intermodale ou interactive est restreinte par l'adulte au minimum. On notera également que dans cet échange, l'adulte se tient à côté de l'enfant et non en face de lui ce qui évite à l'enfant d'avoir à intégrer les données de la modalité visuelle dans l'organisation des signes de la communication.

Nous avons vu des situations où l'enfant, justement parce qu'il n'est pas dans une interaction caractérisée, parvient à mettre en place une sorte de « répétition générale » du fonctionnement dialogique (dialogue fictif, communication tangentielle). Puis nous avons vu un cas où l'adulte parvient à faire dériver un jeu solitaire de l'enfant en com-

munication tangentielle puis en communication alternée en côte à côte. Venons-en à présent à une occurrence d'échange en face à face avec l'adulte.

Dans une nouvelle séquence de jeu la petite fille dont il vient d'être question ci-dessus va accepter un jeu alterné dans lequel on lui lance une petite voiture qu'elle réceptionne puis relance à son tour en nommant celui qui doit alors la recevoir (« à Maman »).

Au cours de ce jeu, la mimique de l'enfant manifeste clairement son plaisir. Toutefois, à aucun moment elle ne doit en même temps fixer son interactant du regard et faire un geste. À ce titre, les informations issues de la modalité visuelle sont gardées à l'écart (ou en décalage) de l'organisation du reste de l'interaction.

4. Conclusion : difficultés instrumentales et reconquête de l'intersubjectivité primaire

En conclusion, si pour l'enfant autiste l'usage du dialogal, du dialogue effectif à deux, en face à face, avec alternance des tours de parole, est source de difficulté majeure, en revanche la pratique solitaire du dialogisme, organisée tantôt comme communication tangentielle (perméabilité aux échanges entre tiers), tantôt comme échange imaginaire, est possible. Tout se passe comme si c'était l'infléchissement de sa production en fonction des attentes supposées de l'autre qui constituait pour lui l'écueil le plus redoutable de l'échange. C'est en effet cet écueil qui disparaît tant dans la communication tangentielle que dans l'échange imaginaire. Et dans le travail thérapeutique, il s'agit constamment de faire glisser le jeu d'une situation solitaire à une situation où l'adulte se cale sur son rythme, pour parvenir enfin à une situation où il peut y avoir véritablement alternance. C'est à ce point que la reconquête de l'intersubjectivité primaire peut être atteinte.

Les situations paradoxales que l'on a évoquées au cours de cet article montrent que l'enfant autiste n'est pas fermé à l'échange en tant que tel. Ce sont les conditions dans lesquelles s'exerce le dialogue ordinaire, qui, pour des raisons instrumentales, constituent pour lui une source de difficulté majeure. Il ne parvient en effet pas à mettre en lien à la fois les différents registres mobilisés dans la construction d'un signe d'échange (la mimique, le mouvement du regard, le geste

de la main, la production segmentale et suprasegmentale) ni surtout l'articulation et la modulation de ce qu'il doit produire lui-même avec (ou en fonction de) ce qui est produit par son interlocuteur. Dans toutes les situations de dialogue et d'échange (fictif, tangentiel, progressif) que nous avons pu montrer, la charge de liaison est réduite ou nulle, soit parce que l'enfant est seul, soit parce que ses productions ne sont pas véritablement adressées, soit parce que l'adulte prend soin de se régler sur l'enfant (afin de lui éviter d'avoir à se régler sur lui), soit enfin parce que certaines modalités (la vue notamment), exigeantes en matière d'association et de liaison modale, ont été écartées de la construction dialogale. Cela permet de mesurer l'incidence du trouble instrumental sur l'ensemble de la communication. Il en résulte un paradoxe de taille : le registre dialogique apparaît comme plus accessible à l'enfant autiste que le registre censément plus « évident » que constitue le dialogal. Reste bien entendu que le dialogisme dont il est fait mention est un dialogisme fictif ou tangentiel.

Références bibliographiques

- BOURRAT M. M., DANON-BOILEAU L.,
LEIBOVICI C., LEROY M., MASSON C. & MOREL M. A.,
2007, « Early Signs Related to Posture and Communication : the Child's Attitude, and the Mother's Reaction », in ACQUARONE S. (éd.), *Signs of Autism in Children and Adolescents, Recognition and early intervention*, London, Karnac Books, 63-79.
- BRES J.,
2005, « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie », in BRES J. et al. (dir.) *Dialogisme et polyphonie, Approches linguistiques*, Bruxelles, de boeck-Duculot, coll. « Champs linguistiques », 47-61.
- DANON-BOILEAU L. & MOREL M. A.,
2007, « Approche linguistique du discours autistique : quelques remarques », in TOUATI B., JOLY F., LAZNIK M.-C. (dir.), *Langage, voix et parole dans l'autisme*, Paris, PUF, « Le fil Rouge », 335-340.
- SAINT-CLAIR C., TREVARTHEN C., DANON-BOILEAU L.,
2007, « Signs of Autism in Infancy : Sensitivity for Rhythms of Expressions in Communication », in ACQUARONE S. (éd.), *Signs of Autism in Children and Adolescents, Recognition and Early Intervention*, London, Karnac Books, 21-45.