



HAL
open science

“ La syntaxe, c’est ce qui reste quand on a tout oublié. ”
La syntaxe comme outil de description syntaxique

Marie-Noëlle Roubaud, Claude Loufrani

► To cite this version:

Marie-Noëlle Roubaud, Claude Loufrani. “ La syntaxe, c’est ce qui reste quand on a tout oublié. ” La syntaxe comme outil de description syntaxique. Recherches sur le français parlé , 1993. hal-01925183

HAL Id: hal-01925183

<https://amu.hal.science/hal-01925183>

Submitted on 16 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

“La syntaxe, c'est ce qui reste quand on a tout oublié”

**LA SYNTAXE
COMME OUTIL DE DESCRIPTION SYNTAXIQUE**

Pour une description du langage aphasique, la syntaxe nous paraît un point de départ plus stable qu'une analyse en terme d'organisation thématique ou qu'une réflexion sémantique car le fonctionnement en est plus facilement saisissable chez tous les locuteurs aphasiques¹, même si elle varie d'un locuteur à l'autre.

Nous allons présenter plus particulièrement quatre locuteurs aphasiques, qui seront nos locuteurs témoins :

- Julie (Corpus CLECH), âgée de 67 ans, ouvrière retraitée, en traitement à l'hôpital, souffre d'une amnésie de Wernicke.
- Marie (Corpus CORONA, III), âgée d'une quarantaine d'années, en traitement à l'hôpital pour troubles du langage.
- Yvonne (Corpus GIORGINI, I et II), âgée de 75 ans, assistante sociale retraitée, en rééducation, souffre d'une aphasie de Wernicke.
- Maurice (Corpus LOUFRANI, IA et IB), âgé de 45 ans, manutentionnaire, en rééducation, souffre d'une aphasie de Wernicke.

Nous soulignerons leur originalité par rapport au “français ordinaire” dans différents domaines. Bien évidemment, le risque est de donner

1. Nous laissons de côté les cas limites de patients très réduits qui ne se prêtent à aucune transcription. Nous ne travaillons pas sur “l'écoute” des corpus mais sur des transcriptions, établies selon les conventions du GARS. Pour établir une analyse syntaxique du discours, nous demandons des enregistrements compréhensibles, d'une durée minimum de dix minutes avec un débit d'au moins cent mots par minute.

l'impression que tous les patients présentent les mêmes "désordres". Ce n'est évidemment pas le cas. Mais nous pensons qu'au-delà des différences entre aphasiques demeurent des constantes en syntaxe. Au lieu de nous intéresser aux spécificités de chaque locuteur, nous dégagerons les ratés du discours, les stratégies palliatives que les locuteurs mettent en jeu et la partie des mécanismes syntaxiques préservée dans leur discours et plus ou moins partagée par d'autres.

1. LES RATÉS DU LEXIQUE DANS UN CADRE SYNTAXIQUE PRÉSERVÉ

L'aphasie se définit par un trouble du langage qui touche souvent le lexique². On constate des absences de lexique, des productions de lexique inapproprié et des recherches lexicales longues.

Prenons le cas de Julie. Elle peut produire du lexique vide. C'est ce qu'on pourrait appeler "des phrases inachevées". Nous les analysons comme des séquences syntaxiques amorcées (ouverture d'une *que*-phrase) et non remplies lexicalement :

- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | il devait être content <i>que Justine</i> | (12, 4) |
| (2) | j'ai l'impression <i>que</i> | (26, 13) |

Chez nos trois autres témoins, nous retrouvons ces absences lexicales :

- | | | |
|-----|--|----------------------|
| (3) | eh bon d- en le mettant de toute façon à <i>ce que ça se</i> + on on ne le dirait pas + ça pourrait venir et <i>que il y a pas</i> | (Marie, 37, 4) |
| (4) | elle a + elle a mis + <i>elle a vu son</i> + elle était un peu étonnée | (Marie, 17, 1) |
| (5) | oui mon adresse à + <i>a la</i> oh et je dormais tout à l'heure | (Yvonne, I, 10, 12) |
| (6) | quand j'ai mal euh à ces yeux + je mets les autres <i>qui ne sont pas</i> + | (Maurice, IA, 10, 4) |

Julie peut produire du lexique qui n'est pas directement interprétable dans le contexte où il se trouve :

2. Pour une étude plus détaillée sur ces troubles touchant le lexique, voir G. Ledorze (1985), *L'Aphasie et le processus de lexicalisation*, thèse de doctorat, Université de Montréal.

- (7) elle sait très bien que *vous sauvage n'importe quoi* (23, 14)
 (8) j'espère que *c'est les chiens qui ont fait rempli mon impôt* (26, 2)

Cette impression de lexique “inapproprié” demeure quand le locuteur répète le lexique qu'il vient de produire dans une autre place de construction, ce qui n'améliore pas la compréhension du discours :

- (9) on a mal à la gorge *parce qu'on a mal à la gorge* (Maurice, I, 84)
 (10) il y a pas longtemps que je m'étais dit + j'avais euh il il m'a dit ils t'ont réveillé *ce qu'il fallait pour te réveiller* (Marie, 11, 1)

Cette recherche du mot aboutit parfois à de longues recherches lexicales. Julie n'en est pas capable car les énoncés qu'elle produit ne dépassent pas une vingtaine de mots sans tomber dans le jargon :

- (11) oh là là + dimanche à seize heures + maman c'est la guerre *qui [sav] + [urz] +* (11, 11)

Marie, à la différence de Julie, est capable de recherches lexicales longues, comme le montre cet exemple que nous présentons ensuite en grille :

- (12) il y avait des + il y avait d- des des jeu- des jeunes + il y avait des blessés + des personnes blessées enfin des + des jeunes des des garçons non des + non pas des garçons pas des + des + ah je ne trouve plus le mot enfin + ils étaient blessés quoi (15, 3)

1		il y avait	des	
2		il y avait	d-	
3			des	
4			des jeu-	
5			des jeunes	
6		il y avait	des	blessés
7			des personnes	blessées
8	enfin		des	
9			des jeunes	
10			des	
11			des garçons	
12	non		des	
13	non pas		des garçons	
14	pas		des	
15			des	
<hr/>				
16		ah je ne trouve plus le mot		
<hr/>				
17	enfin		ils étaient blessés	quoi

Dans cet exemple, les syntagmes amorcés “il y avait des” finissent par être complétés. L'effort du locuteur porte sur le lexique qui peu à peu remplit ces places syntaxiques. Dans les lignes 3 à 15, Marie procède par la méthode essai/erreur en proposant successivement des termes qu'elle ne retient pas, qui ne paraissent pas lui convenir, “jeunes, personnes, garçons, blessés, personnes blessées”. A la ligne 16, une formule métalinguistique, “ah je ne trouve pas le mot”, exprime son désarroi. A la ligne 17, le problème est résolu. En recourant à “ils”, Marie met un terme à sa recherche : ce pronom permet une expression syntaxique satisfaisante, dans une autre construction que celle choisie au départ.

Cet autre exemple présente la recherche d'Yvonne qui essaie de dire à l'orthophoniste où elle habite. Sa recherche s'étend sur deux pages de corpus (pp. 10-11). Aussi avons-nous mis les passages bout à bout :

- (13) oui mon adresse à à la rue j'habite à la rue j'habite à la rue je suis au premier étage premier étage à la et les les les les alors hein celui-ci je ne peux pas dire le nom chemin des les routes les routes les routes à les p- les pins les pins les pins les pins les routes au premier étage premier étage à l'angle à l'angle

1	oui mon adresse		à
2			à
3			à la rue
4		j'habite	à la rue
5		j'habite	à la rue
6		je suis	au premier étage
7			premier étage à la
8	et		les
9			les
10			les
11			les

12 alors hein celui-ci je ne peux pas dire le nom

13		chemin	des
14		les routes	
15		les routes	
16		les routes	à
17		les p-	
18		les pins	
19		les pins	
20		les pins	
21		les pins	

22	les routes	au premier étage
23		premier étage à l'angle
24		à l'angle

Sous une apparence déstructurée, la syntaxe est préservée mais le lexique n'aboutit pas malgré la persévérance du locuteur.

Une description plus fine mettra en évidence que, pour une même construction syntaxique, existent des variations dans le remplissage lexical. Nous avons choisi pour le montrer la construction syntaxique dite "pseudo-clivée", largement attestée dans l'oral "ordinaire"³.

Marie produit cette construction verbale où toutes les places sont remplies par du lexique :

- (14) ce qui compte c'est d'abord voir de parler d'abord de vous parler
de votre analyse de de tout ça (4, 10)

Puis à un autre moment du discours, Marie ne remplira que partiellement les places de construction du verbe recteur :

- (15) celui où j'attrape *la* c'est l'entreprise qui travaille grand magasin
là (7, 9)

La valence objet du verbe "attraper" est amorcée par "la" mais incomplète lexicalement.

Cet autre locuteur usera de cette construction pseudo-clivée mais ne produira que l'ossature de syntaxe et de morphologie :

- (16) celui qui_c'est un_un_avec un_ (NOLOT, II, 77, 16)

Nous voyons qu'au-delà des troubles affectant le lexique, c'est la syntaxe qui est préservée dans ce type de discours. Mais de trop grandes perturbations dans le lexique gênent la compréhension, même si la syntaxe est en place.

2. LES STRATÉGIES PALLIATIVES

2.1. DU CÔTÉ DES PLACES CONSTRUITES

Un moyen pour le locuteur aphasique de sortir de sa recherche lexicale est de recourir à ce que J.L. Nespoulous (1990) appelle "des stratégies

3. Pour plus de renseignements sur ce dispositif pseudo-clivé en [(*Ce Qu-* + verbe recteur) (*c'est* + lexique)], voir Marie-Noëlle Roubaud, thèse en cours.

palliatives”. Celles-ci lui serviront à poursuivre son discours. Nous allons en exposer quelques-unes ici.

2.1.1. Le recours aux pronoms

Un des problèmes essentiels pour le locuteur aphasique est de produire du lexique sur la place complément. Nous savons que cette place est celle qui est la plus touchée par la perturbation lexicale chez le locuteur aphasique. Nous ne disposons pas, pour le moment, de comptages globaux mais nous savons que dans toutes les études individuelles de corpus d'aphasiques, les auteurs en ont fait la remarque.

Nous avons vu dans l'exemple (12) de recherche lexicale longue de Marie que sa quête du syntagme nominal sur la place complément va aboutir à l'expression d'un pronom sujet *ils* dans une autre place de construction syntaxique :

il y a avait des [...] des jeunes [...] des personnes blessées [...] des garçons [...] *ils* étaient blessés quoi

Cette glose du syntagme nominal par un pronom dans une autre place de construction est un moyen de mettre un terme à la recherche du lexique.

Une autre stratégie est d'employer le pronom *ça* sur la place syntaxique où s'effectue la recherche lexicale. Le *ça* est évidemment présent chez tous les locuteurs aphasiques étudiés, comme il l'est chez les locuteurs ordinaires.

- | | | |
|------|---|-------------------|
| (17) | <i>ça</i> va se jeter finalement à dans les dans les rivières | (Marie, 53, 1) |
| (18) | c'est <i>ça</i> qui permet de + | (Marie, 7, 1) |
| (19) | j'espère que <i>ça</i> va tourner | (Julie, 27, 12) |
| (20) | tu crois qu'elle a appris que <i>ça</i> | (Julie, 14, 11) |
| (21) | non c'est si je fais <i>ça</i> + c'est <i>ça</i> | (Julie, 29, 14) |
| (22) | c'était ben heu <i>ça</i> ressemble + à quand vous êtes venu là à à à Marseille + vous savez des petites boîtes + | (Maurice, 33, 11) |
| (23) | <i>ça</i> se fait au genou aussi | (Maurice, 32, 6) |

Cependant certaines fréquences élevées de *ça*, et certaines répartitions d'emploi particulières sont significatives.

Avec Yvonne, nous avons un cas intéressant d'évolution du trouble, signalé par une surabondance d'emploi de *ça*, qu'on a pu quantifier.

Alors que, dans un premier corpus, Yvonne emploie *ça* comme sujet, en tête de syntagme, à une haute fréquence, un mois et demi plus tard, après avoir récupéré une partie de sa fluidité verbale, *ça* lui sert plutôt à remplir la place complément. C'est ce qui figure dans ce tableau :

	Place sujet	Place complément
Corpus I	86 %	14 %
Corpus II	33 %	67 %

Dans le second corpus, on observe une augmentation spectaculaire du *ça* sur la place complément.

• *Place sujet*

- (24) *ça* va déjà mal (Corpus I, 9, 10)
 (25) *ça* m'a *ça* me *ça* m'avait toujours taquiné (Corpus II, 67, 8)
 (26) *ça* c'est des pièces de des blocs de de papier que je coupe (Corpus II, 55, 5)

• *Place complément*

- (27) les jacqueries se se poursui- poursuivent hein c'est *ça* (Corpus I, 28, 1)
 (28) j'avais retrouvé *ça* figurez-vous (Corpus II, 59, 16)

Nous n'avons, pour le moment, pas retrouvé dans d'autres corpus des exemples où le glissement syntaxique du *ça* allait de pair avec une récupération d'une partie du langage.

2.1.2. Le recours aux approximations lexicales

Une autre stratégie que les locuteurs aphasiques partagent avec les locuteurs ordinaires est de produire sur la place régie une "approximation lexicale". Il a été montré (M.N. Roubaud, 1987) que chez les locuteurs ordinaires, c'était également la place régie par le verbe qui était touchée par ce phénomène. Aussi pouvons-nous recueillir, dans les corpus aphasiques, de nombreux exemples d'approximations lexicales sur la place complément. Nous les présenterons en liste, afin de mieux montrer,

- (37) | je savais où le directeur a *son* |
 | enfin un genre de bureau |
 (Maurice, IA, 27, 7)

Les démonstratifs *ceci, cela, ci, ça* servent à éluder la suite de la recherche lexicale⁴ :

- (38) | il y a de belles choses |
 | mais interdit de *ceci* |
 | interdit de *cela* | (Maurice, IB, 49, 14)
- (39) | parce que c'était un moteur |
 | c'était *ci* |
 | c'était *ça* | (CORONA, I, 12, 9)
- (40) | tant de litres de vin |
 | de soda |
 | de *ci* |
 | de *ça* | (CORONA, II, 15, 9)
- (41) | je vais demander le |
 | le papier |
 | à quelle heure il part |
 | et *ceci* |
 | et *cela* | (Maurice, IB, 46, 7)

Le lexème *et cetera* connaît plusieurs équivalents : *tout, tout le bazar* :

- (42) | personne ne voit que je maigris |
 | que je *tout* | (Maurice, IB, 54, 6)
- (43) | après quand j'ai été opéré |
 | *et tout* je voyais quelque chose |
 (Maurice, IA, 12, 15)
- (44) | elle a dû aider la bonne |
 | la mère |
 | et *tout le bazar* | (Marie, 28, 14)
- (45) | ça peut être de la maçonnerie |
 | de la plomberie |
 | de *tout* | (CORONA, II, 13, 10)

⁴ C. Corona (1991) appelle ces éléments "des éléments à effet de prolongement".

2.2. DU CÔTÉ DES CONSTRUCTEURS

2.2.1. L'emploi de *c'est* ou *il y a*

Produire *c'est* ou *il y a* en tête de construction est un moyen pour le locuteur de résoudre le problème du démarrage verbal. Chez Yvonne, un relevé un peu plus complet a montré que ces deux syntagmes verbaux lui servaient à exprimer :

- une manière d'être :

(52) *il y a* des moments où *c'est* très net je peux parler (I, 18, 13)

- un constat d'existence ou d'identification :

(53) *on me* disait que *c'est* que *c'était* un crayon (I, 23, 10)

(54) oui *c'était* l'Allemagne (I, 37, 16)

(55) *il y a* des mots comme ça qui ne sortent pas (I, 28, 13)

- un locatif :

(56) *il y avait* Amérique d'un côté de l'autre côté la France (36, 15)

- des repères spatio-temporels :

(57) *il y a* quinze ans quinze ans que je suis à la retraite (I, 13, 3)

Ces expressions en *c'est* ou *il y a* envahissent certains corpus. Ainsi chez Christian (CORONA, II, 2, 12) :

(58) alors là *c'est c'est* pas hein *c'est c'est* + euh + *c'est* un village + qui est dans la + banlieue de Marseille + limitrophe + il touche la ville de Marseille *c'est* + Pont de Vivaux /mais, 0/ ça a un autre nom + euh: + /oh, 0/ je m'en rappelle pas + je sais qu'*il y a* l- + le mot +

Ces expressions semblent constituer le minimum de structuration verbale qui reste chez certains locuteurs très perturbés. Lorsque ce minimum leur échappe, leur discours perd sa structure :

(59) alors que elle elle [mwaterda] et tout + (Julie, 24, 2)

2.2.2. Les verbes de haute fréquence et les modaux

Il semble que parfois le locuteur arrive à confondre la désignation par *c'est* et la désignation de sa propre personne :

j'ai pas bien écrit c'est pas bien compris (Marie, 22, 9)

Pour parler de soi et d'autrui, certains locuteurs aphasiques déplacent le problème vers l'usage des verbes et ont recours aux verbes de haute fréquence et aux modaux.

Le dépouillement de sept corpus aphasiques confirme, dans ses grandes lignes, le classement des dix verbes les plus fréquents, établi par G. Gougenheim et alii (1964) :

1	<i>être</i>	6	<i>voir</i>
2	<i>avoir</i>	7	<i>saisir</i>
3	<i>faire</i>	8	<i>pouvoir</i>
4	<i>dire</i>	9	<i>falloir</i>
5	<i>aller</i>	10	<i>vouloir</i>

Il y a globalement accord sur le classement des sept verbes les plus fréquents. Le verbe *savoir* passe de la septième à la sixième place, ce qui semble s'expliquer par la fréquence de *je ne sais pas*.

Les trois premiers verbes seront souvent suremployés dans certains corpus. Les locuteurs peuvent s'en servir de deux façons.

Le locuteur lance d'abord son discours avec un de ces trois verbes qui lui sert en quelque sorte de "pause lexicale" puis produit le verbe adéquat :

- (60) *c'est je prends* du cik– (Maurice, IA, 7, 6)
 (61) le métro *il a il vient* jusqu'à jusqu'à Genevilliers (Maurice, IB, 49, 5)
 (62) alors elle *a fait* euh elle *a donc dé- dé démarré* (Marie, 7, 4)
 (63) ça *a fait* euh ça *a marché* (Marie, 9, 1)

Ou alors, ce verbe de haute fréquence remplace celui que le locuteur aphasique ne possède plus dans son usage :

- (64) *j'étais* beaucoup de visites (FAVET, I, Marin, 12, 8)
 (65) *j'étais* sommeillé et à ce moment-là *j'étais* connaissance (Marin, 11, 3)
 (66) *j'étais* que l'al- euh le français (Marin, 22, 13)
 (67) elle *fait* des sociaux (Marin, 27, 6)
 (68) je *fais* le gardénal (Marin, 43, 13)
 (69) à ce moment-là je crois ils sont restés pour regarder comment pour le *faire* comment c'était arrivé (Marin, 18, 5)

Mais d'autres verbes qui ne se trouvent pas dans la liste des dix premiers verbes les plus fréquents peuvent servir de verbe "passe-partout" comme le verbe "commencer" (corpus FAVET, I) :

- | | |
|---|-----------------|
| (70) ça commence à <i>aller</i> mieux | (Marin, 9, 14) |
| (71) ça commence à <i>émerger</i> | (Marin, 11, 9) |
| (72) je commençais à <i>rire</i> | (Marin, 18, 16) |
| (73) j'ai trouvé qu'il y avait quelque chose qui qui commençait à <i>vaciller</i> | (Marin, 14, 8) |
| (74) j'ai commencé à <i>réveiller</i> | (Marin, 7, 2) |
| (75) je voulais commencer à <i>raser</i> | (Marin, 7, 3) |
| (76) j'ai commencé à un tout petit peu c'est <i>débarbouiller</i> | (Marin, 7, 4) |

Le locuteur emploie “commencer à” d'une part, à la façon d'un modal “ça commence à émerger” et d'autre part, comme un appui obligé du syntagme verbal “je voulais commencer à raser”.

La rupture avec la liste de fréquence des verbes dressée par G. Gougenheim et alii va se faire avec les trois derniers verbes qui sont aussi des modaux : *pouvoir*, *falloir*, *vouloir* et qui peuvent présenter des écarts de fréquence très importants selon que le locuteur les utilise comme modal ou verbe recteur.

Dans un corpus où un sujet (L₂) parle de sa rééducation, il n'est plus possible de distinguer les domaines respectifs de ces deux verbes recteurs *savoir* et *pouvoir*. L'opposition de *savoir* et de *pouvoir* n'est entièrement fondée que dans les cas où “l'esprit s'oppose au corps”, comme le dit Grevisse (1975 : 693). Et lorsque le sujet ne sait pas faire cette dissociation, il ne peut pas agir, mais il peut dire (Loufrani, thèse, p. 100) :

- (77) [L₂] ouit alors il est venu alors il m'a demandé alors euh bien entendu bon j'étais dans mon lit alors il m'a présenté une feuille il m'a donné une feuille et un crayon que j'arrivais pas que je pouvais pas très bien tenir mais il me dit faites-moi une marguerite mais moi c'est que je savais pas ce que c'était une marguerite eh dites j'ai pas su hé
 [L₁] vous ne saviez plus ce que c'était
 [L₂] non et je ne savais pas le faire je me disais mais alors je ne pouvais je ne pouvais pas le dire je me disais mais pour quelle raison il te demande ça si tu sais pas je savais plus

L2	ouit						
	alors		il	est	venu		
	alors		il	m'a	demandé		
	alors	eh					
		bien entendu					
		bon					
	alors		j'		étais		dans mon lit
			il	m'a	présenté	une feuille	
			il	m'a	donné	une feuille	
					et	un crayon que j'arrivais pas	
						que je <i>pouvais</i> pas très bien tenir	
	mais		il	me	dit	faites-moi une marguerite	
	mais	moi c'est que	je ne		<i>savais</i> pas	ce que c'était une marguerite	
			j'	<i>ai pas su</i>	hé		
L1 (clinicien)	eh dites		vous ne		saviez plus	ce que c'était	
L2	non						
	et		je ne		<i>savais</i> pas	le faire	
			je	me	disais		
	mais alors		je ne		<i>pouvais</i>		
			je ne		<i>pouvais</i> pas	le dire	
			je	me	disais	mais pour quelle raison il te demande ça si tu <i>sais</i> pas	
			je		<i>savais</i> plus		

Ces verbes de haute fréquence ou ces modaux vont servir au locuteur de point d'appui pour construire de nombreux syntagmes infinitifs et des complétives. Julie qui avait du mal à trouver du lexique nominal s'organise mieux avec du lexique verbal :

- | | |
|---|---------|
| (78) j'étais en train de <i>me demander</i> | (23, 4) |
| (79) je peux <i>me demander</i> | (23, 7) |
| (80) je commence à <i>m'étonner</i> | (31, 6) |

Ces constructions sont très courantes même lorsque le locuteur dispose d'un lexique minimum :

- | | |
|--------------------------------|----------------|
| (81) on peut pas <i>savoir</i> | |
| je veux <i>me lever</i> | |
| je peux <i>faire</i> | (corpus NOLOT) |

Valérie Nolot a remarqué que le locuteur dont elle analysait le discours employait d'une façon disproportionnée les syntagmes infinitifs si bien que les autres constructions syntaxiques étaient déficitaires. Par contre Julie utilise un grand nombre de constructions en *que*, à partir des verbes de haute fréquence, *savoir*, *vouloir* et *falloir* :

- | | |
|--|----------|
| (82) moi je sais <i>que j'ai six mois</i> + avec ordinaire | (33, 11) |
| (83) les personnes savent <i>que je sache</i> /quand, en/ je remets XXX | (37, 14) |
| (84) tu sais <i>qu'elle a dit non</i> | (46, 14) |
| (85) je voudrais <i>que tu me [ton]</i> + je veux <i>que tu [m ton]</i> + hein | (59, 13) |
| (86) ben justement je veux <i>qu'il vienne</i> + je veux <i>qu'il voie</i> | (75, 12) |
| (87) alors faut <i>que je pense au [sekologda]</i> | (75, 12) |

mais aussi à partir de verbes d'évaluation comme *croire*, *penser*, *avoir l'impression* :

- | | |
|--|----------|
| (88) tu crois <i>que c'est elle la dernière fois de sortir</i> | (27, 7) |
| (89) je croyais pourtant <i>qu'elle soit rentrée</i> | (40, 4) |
| (90) je sais j'ai cru <i>que les gens t'attendraient moi</i> | (22, 12) |
| (91) euh je pense <i>qu'ils sont presque en deuxième à peu près deuxième ou troisième plus jeune</i> | (32, 14) |
| (92) j'ai l'impression <i>qu'elle a retenu les retenues qu'on a là</i> | (25, 13) |

Dans le corpus de Julie, 80 % des verbes conjugués sont à la première personne et 10 % à la deuxième personne. On peut remarquer que ces constructions aux deux premières personnes ordonnent mieux que les autres la suite de l'énoncé.

2.2.3. La structure en *qu'est-ce que*

Nous avons vu que certains locuteurs étaient dépendants des verbes de haute fréquence ou des modaux mais certaines structures syntaxiques peuvent aussi créer un effet de dépendance.

Dans l'exemple qui suit (corpus PETER), la structure en *qu'est-ce que* est tellement prégnante que le patient ne peut s'en défaire. Elle va apparaître huit fois dans le discours à la façon d'un leitmotiv. La patiente, traumatisée crânienne de 25 ans, essaie de répondre à la clinicienne qui lui demande si elle va bien :

- (93) (1.11-12) ça fait longtemps qu'on s'est pas vu + il y a beaucoup de choses qui se sont passées + j'ai vécu + *qu'est-ce que j'ai vécu* (1.22) *qu'est-ce que j'ai dû vivre* + une guerre la guerre du golfe (1.47-48) et puis *qu'est-ce que je regarde* + naissance décès de temps à autre un article sur la politique (1.58-59) *qu'est-ce que j'ai vécu* + euh point de vue naissance (1.81) *qu'est-ce que j'ai vécu* (1.94) j'ai vécu le mariage de deux camarades de classe j'ai vécu euh (1.98) j'ai vécu vécu (1.100) oui *qu'est-ce que j'ai fait* vingt-huit novembre septembre en quatre-vingt-dix (1.106) euh *qu'est-ce que j'ai fait* pour mes vingt-cinq ans + je sais plus + *qu'est-ce que j'ai vécu* pour mes vingt-cinq ans

Dans cet autre exemple (corpus SPILKER), le patient va se trouver prisonnier de la même formule syntaxique en *qu'est-ce que* qui, loin de structurer son discours, va le désagréger. Le locuteur va tenter de répondre à la question du clinicien : “qu'est-ce que vous avez fait ce matin ?”.

Voici ce que répond le patient :

- (94) *qu'est-ce que j'ai fait* ce matin + bon j'ai regardé la télévision (42, 12) *qu'est-ce que j'ai fait* ce matin + je m'en souviens plus du tout euh + *qu'est-ce que j'ai pu faire* ce matin + j'étais à la gym faire mon truc + à la gym oui c'est + les trucs que j'ai faits ce matin (43, 6) *qu'est-ce que j'ai fait* ce matin encore euh + pouh j'ai + déjà j'ai regardé mon film (45, 12) autrement *qu'est-ce que j'ai fait* d'autre euh + ben je m'en rappelle plus + oh je crois bien que j'ai pas fait grand chose aujourd'hui ce matin (47, 7)

La question du clinicien “qu'est-ce que vous avez fait ce matin ?” a eu un effet pervers sur le patient qui s'est retrouvé prisonnier de la formule syntaxique !

Nous n'avons pour le moment pas d'autres exemples de ce type mais le *qu'est-ce que* est utilisé dans d'autres corpus comme réflexion personnelle :

- | | |
|---|--------------|
| (95) alors <i>qu'est-ce que</i> c'est que ça | (Julie, 178) |
| (96) alors <i>qu'est-ce qu'il</i> faut que je fasse | (Julie, 185) |
| (97) bon là <i>qu'est-ce que</i> je vais mettre moi | (Julie, 191) |

2.2.4. L'emploi des temporelles

La plupart des fiches médicales signalent que les aphasiques présentent des "troubles spatio-temporels" qui se caractérisent par la perte de repères de temps et d'espace. Nous avons donc pensé, après lecture de ces fiches médicales, que la syntaxe des temporelles serait touchée et que nous trouverions là un exemple des difficultés qu'éprouve le locuteur aphasique à agencer ses propositions.

En fait, malgré le trouble, certains locuteurs réussissent leurs énoncés, comme le montrent ces exemples qui pourraient tous provenir de corpus de locuteurs ordinaires, comme ceux que nous possédons au GARS :

Maurice :

- | | |
|---|--------------|
| (98) <i>quand</i> je marchais un peu vite j'arrivais complètement fatigué alors je me je me fermais dans ma dans ma chambre | (IB, 53, 16) |
| (99) et puis <i>quand</i> ils sont venus ils ont vu | (IB, 41, 8) |
| (100) <i>quand</i> je j'entends à la comment au poste de de radio + hein euh ça parle vite + donc + j'entends moins + | (IA, 8, 10) |
| (101) après <i>quand</i> j'ai été opéré et tout je voyais quelque chose | (IA, 12, 15) |

Yvonne :

- | | |
|--|---------|
| (102) <i>quand</i> j'ai commencé à parler + ben + je parlais pas + je + je + c'était pas parler quoi | (14, 1) |
|--|---------|

Marie :

- | | |
|---|---------|
| (103) <i>quand</i> on fait une psychothérapie on est obligé + en même temps de voir + ce qu'ont euh ce qu'ont dit chacun + des enfants quoi + ou des enfants ou des personnes | (34, 4) |
|---|---------|

Nous trouvons même tout un éventail de mots introducteurs de temporelles, comme dans les corpus de locuteurs ordinaires :

- | | |
|---|---------------------|
| (104) il est arrivé <i>juste au moment où</i> il m'a vu que je pleurais et tout | (CORONA, I, 13 ,14) |
|---|---------------------|

- (105) *dès qu'il est revenu on m'a reportée à à Lariboisière*
 (LOUFRANI, V, 108, 3)
- (106) *avant d'être opéré tout ça des fois ça montait à dix-neuf et plus*
 (Maurice, IB, 42, 13)

Dans cet exemple, la temporelle est agencée dans un dispositif pseudo-clivé :

- (107) *ce qui m'ennuie c'est c'est quand j'avais toutes mes + notes + je faisais très très attention +*
 (Marie, 34, 16)

Il arrive que les temporelles, ayant l'apparence des subordonnées produites par les locuteurs ordinaires, soient troublées par certains phénomènes qui viennent brouiller la compréhension des énoncés produits.

— C'est le cas des problèmes de coréférences :

- (108) *quand elle est malade + là elle s'occupait bien + du de +*
 (Marie, 14, 8)

Le contexte indique que les deux *elle* ne sont pas coréférents : le premier se réfère à la mère et le second à la fille soignant sa mère.

— C'est le cas de l'accumulation des *que*, qui oblige à isoler la temporelle de tous ces *que* :

- (109) *et certainement que quand il m'a parlé que certainement que il s'est rendu compte que j'arrivais plus à parler*
 (Maurice, IA, 27, 16)

— C'est aussi le cas des nombreux problèmes de dénomination qui assaillent le locuteur aphasique :

- (110) *quand j'avais été à la télé + quand j'ai + vu la + télé ils en ont parlé hein*
 (Marie, 40, 3)
- (111) *puis alors là, là/ il y a aussi lorsque je + XXX des + comme vous + vous faites X + X + oh je cherche mes mots XXX pas*
 (Yvonne, II, 56, 9)
- (112) *lorsque lorsqu'il il y a le cours par exemple hein toutes les deux avec comment l'appelle-t-on*
 (Yvonne, II, 88, 14)
- (113) *quand ça a fermé j'ai cherché j'ai eu j'ai on on a trouvé ce cette place*
 (CORONA, II, 6, 16)
- (114) *j'é- j'étais venu avec le gosse même avec les gosses plusieurs fois + quand j'étais plus quand il y avait les gosses petits*
 (CORONA, II, 34, 16)

La syntaxe des temporelles n'est apparemment pas touchée par ces troubles "spatio-temporels" qu'identifient les fiches médicales. En fait ce

qui est touché, c'est le lexique des notions de temps. L'aphasique ne se souvient plus de la date du jour, de son année de naissance, de l'heure, du temps qu'a duré sa maladie ... Il a alors du mal à mesurer le temps et les chiffres lui posent les pires problèmes. C'est à ce moment-là que sont produits les "passages en revue"⁵, au cours desquels le locuteur recherche ses repères spatio-temporels (durée, nombre) comme le montrent ces différents exemples que nous présentons en grille :

• Recherche de la durée dans le temps :

- (115) il y a déjà euh euh *le mois est passé de + trois jours à peu près + un an + un mois + voyez un mois et trois jours à peu près*
(Yvonne, I, 39, 9)

il y a déjà euh euh			
	le mois est passé de	trois jours	à peu près
		un an	
		un mois	
voyez		un mois et trois jours	à peu près

- (116) *un mois plus d'un mois je suis resté deux mois et demi deux mois et demi je crois je suis resté deux mois et demi* (CORONA, II, 22, 1)

		un mois	
	plus d'	un mois	
je suis resté		deux mois et demi	
		deux mois et demi	je crois
je suis resté		deux mois et demi	

5. Claude Loufrani (1990 : 202) remarque que le locuteur aphasique, "en percevant différemment l'expérience du temps et de l'espace" parce qu'il la vérifie constamment" est amené à s'exprimer sous une autre forme, "et sans remettre en cause les propriétés fondamentales de la syntaxe".

(117) et d'après le roman c'est *une deux trois quatre cinq six six ou sept ans six ou sept ans* (Marie, 4, 16)

et d'après le roman c'est	une	
	deux	
	trois	
	quatre	
	cinq	
	six	
	six	
	ou sept	ans
	six	
	ou sept	ans

(118) je l'avais vue il y a *peu près deux ans à peu près deux* oh oui il y a *à peu près une ou deuxième + oui deux ans à peu près*

(Yvonne, II, 61, 4)

	je l'avais vue	il y a	peu près	deux ans	
			à peu près	deux	
oh oui		il y a	à peu près	une	
				ou deuxième	
oui				deux ans	à peu près

• Recherche du nombre :

(119) alors je je pat- pataugeais là-dedans + et puis alors j'en ai dit *deux trois deux trois deux trois quatre* alors c'est pour dire ça m'arrive et comme ça des des des vers (Yvonne, II, 60, 6)

et puis alors j'en ai dit	deux
	trois
	deux
	trois
	deux
	trois
	quatre
alors c'est pour dire ça m'arrive et comme ça	
	des
	des
	des vers

• Recherche du jour :

- (120) je lui avais dit comme ça + que j'arriverais à Sorgues *un j- j- lundi
mardi mercredi jeudi un jeudi* (Maurice, IB, 46, 4)

je lui avais dit		comme ça
	que j'arriverais à Sorgues	un j-
		j-
		lundi
		mardi
		mercredi
		jeudi
		un jeudi

• Recherche du mois :

- (121) ça s'est passé à la fin de la saison à la fin de la saison dernière
c'est facile ça a fait un an
je + un au- aujourd- + la semaine prochaine quoi je crois
alors + c'était *fin d- + septembre alors + septembre + à la fin + il y
aurait + octobre + novembre décembre + c'est ça et janvier jusqu'au
quinze janvier* (CORONA, II, 38, 5)

je	un au-		
	aujourd-		
	la semaine prochaine	quoi je crois	
alors c'était	fin d-		
	septembre		
alors	septembre à la fin		
il y aurait	octobre		
	novembre		
	décembre	c'est ça	
	et janvier		
	jusqu'au quinze janvier		

Ces malades aphasiques ont du mal à dénombrer et à mesurer. Aussi avons-nous jugé utile de souligner quelles notions recouvrait ce diagnostic de “troubles spatio-temporels”, particulier à ce type de locuteur. Les “conjonctions de subordination” à valeur temporelle paraissent préservées mais en fait ces éléments lexicaux marquent surtout des repères de chronologie “dans l'absolu” : simultanéité, antériorité, et peu de posté-

riorité. Cette forte tendance du locuteur aphasique à tourner son regard vers le passé et non vers le futur est en partie due à la situation qui veut que le malade soit toujours amené à parler de son passé et non pas de son avenir.

Cette réussite de la subordination par les temporelles n'est en fait qu'apparente. Elle sert seulement au locuteur de moyen commode pour signifier qu'il situe un fait dans le temps, sans qu'il ait à dénombrer ou à mesurer ce temps, puisque, comme nous l'avons vu, c'est là que se trouve son handicap majeur⁶.

Au terme de cette analyse sur les stratégies palliatives, nous nous rendons compte qu'au delà des troubles langagiers qui affectent surtout la perte du mot, comme le disent les fiches médicales, le locuteur aphasique arrive à développer des stratégies pour pallier le manque de mot sur une place syntaxique mais aussi qu'il emploie des outils syntaxiques lui permettant de faire avancer son discours. C'est pour cela que nous disons que "la syntaxe, c'est ce qui reste quand on a tout oublié".

Mais nous allons constater, dans la partie qui suit, qu'il existe un domaine de la langue où la syntaxe et le lexique sont préservés : c'est celui des commentaires métalinguistiques que le locuteur fait sur son propre discours.

3. SYNTAXE ET LEXIQUE PRÉSERVÉS au travers des commentaires métalinguistiques

J.L. Nespoulous (1986, 1989) a remarqué que dans certains discours aphasiques, des énoncés qui relèvent de ce qu'il appelle "une fonction modalisatrice" étaient peu altérés, quelle que soit la qualité du discours par ailleurs. Nous appellerons ces énoncés "des commentaires métalinguistiques". En effet, le locuteur, qui a beaucoup de mal à produire du lexique, est tout à fait capable de produire un énoncé sans perturbation lexicale, dès que son regard se centre sur lui-même.

6. Pour plus de renseignements, voir C. Loufrani (1990), "Le traitement de l'information et de l'expérience du temps et de l'espace", thèse de doctorat, p. 180.

3.1. LE LOCUTEUR ÉVALUE SON ÉTAT

Le malade aphasique est conscient des troubles qui perturbent son discours :

- (122) *je sais pas bien le redire + c'est + et et je ne sais pas bien l'expliquer non plus parce que + c'est moi qui n'explique pas bien hein + parce que je ne sais pas bien relier c'est ça qui /est, fait/ la difficulté XX vraiment relier [...] c'est moi qui sais pas mélanger +* (Marie, 29, 1)
- (123) alors j'avais quelques phrases comme ça (FAVET, II, 86, 2)
 qu'est-ce que j'avais ++ vous c'est c'est gentil d'être venu (86, 4)
 mais j'avais + enfin /c'est, c'é-/ c'était stéréotypé (87, 3)
 c'est très X il fallait il fallait pas demander autre chose (87, 5)
- (124) et alors j'arrivais à parler ils me disaient de ne pas de ne pas parler mais je j'arrivais à parler à dire bonjour et de les embrasser et les appeler normalement mais j'arrivais pas à raconter des histoires (Yvonne, I, 15, 7)

Bien souvent, le locuteur en situation de communication exprime son incapacité à dire, à expliquer, à se souvenir et pourtant, à chaque fois, aucun mot ne lui manque pour parler de son désarroi :

- (125) je voyais euh ceux qui couchent là dans la maison et + j'arrivais pas à leur parler (Maurice, IA, 27, 6)
- (126) il y a des moments où j'arrive à parler + d'autres moments où ça ne va pas du tout (Yvonne, II, 74, 15)
- (127) je je j'ai été + je je pour une phrase j'en faisais une autre ou ou alors je bégayais beaucoup euh + je n'arrivais pas à former une phrase correctement et l'émotion et je finissais par pleurer (HOSNI, I, 40, 12)
- (128) je n'arrivais même + même pas à dire la phrase que je voulais donner (Yvonne, I, 16, 3)
- (129) et puis il y a des moments alors je peux XX comment vous dire vous raconter carré- nettement quelque chose mais je pouvais pas du tout mais pas du tout essayer de dire un mot (Yvonne, I, 23, 2)
- (130) j'aimerais + dire + que + il y a des + jours + où je /fais, vais/ + /ah, a-/ + attention + euh je suis + je + je triche ++ je triche + parce que + il y a + le mot + que je trouve pas + qui manque + (HOSNI, II, 88, 7)
- (131) c'est ça qui f- permet de ça je sais pas l'expliquer je me souviens plus je sais pas si je me souviens de ce que ça voulait dire (Marie, 7, 1)

3.2. LE LOCUTEUR ÉVALUE PLUS PARTICULIÈREMENT LA PERTE DU MOT

Nous trouvons beaucoup de formules métalinguistiques, dans les corpus d'aphasiques étudiés, exprimant cette perte lexicale et agissant comme des sortes de commentaires très maîtrisés que le malade fait sur la perte de son propre lexique.

Nous avons relevé une liste des verbes construisant ces formules métalinguistiques :

chercher

oh je cherche les mots

trouver

je peux pas trouver le mot quoi
je trouve plus le mot

dire

je pouvais pas du tout mais pas du tout hein essayer de dire un mot
je peux pas dire le nom
comment qu'on dit
comment vous dire

arriver

j'arrivais pas à mettre un mot
j'arrive j'arrive pas du tout à dire le mot

s'appeler

comment ça s'appelle ça
comment qu'on appelle ça

se rappeler

je me rappelle plus comment on dit
je me rappelle plus comment c'est le nom

se souvenir

je me souviens plus

savoir

je sais pas
je sais pas si je me souviens de ça que ça voulait dire

essayer

je pouvais pas du tout mais pas du tout hein essayer de dire un mot

Voici quelques exemples extraits des corpus présentés en grille :

- (132) **chez Yvonne** (II, 54, 12)
 non parce que moi je fais des des je fais des je fais des XX je fais des
 des X des XX oh des XX XX ah la la + *j'arrive pas à le dire* des X
j'arrive pas
 [intervention du rééducateur : "mais dites-le"]
 mais oui on fait des *mais non surtout maintenant je suis je suis XX*
tout est tout est est vide vide vide

non parce que moi	je fais	des		
		des		
	je fais	des		
	je fais	des XX		
	je fais	des		
		des X		
oh		des XX		
ah		des XX XX		
		la		
		la		
j'arrive pas à le dire				
des X				
j'arrive pas				
[intervention du rééducateur : "mais dites-le"]				
mais oui	on fait	des		
mais non surtout maintenant	je	suis		
	je	suis XX		
	tout	est		
	tout	est		
		est	vide	
			vide	
			vide	

- (133) **chez Maurice** (IB, 47, 1)
 si on a été voir après euh m- ma nièce la fille de mon frère + à côté de
 Paris aussi qui s'occupait d'un han + dicapé euh *comment qu'on*
appelle + *comment* il y en avait un ici au premier + euh + *je sais plus*
comment que ça s'appelle ça encore + un XXXX *ah je sais plus com-*
ment que ça s'appelle

on a été voir après m– ma nièce la fille de mon frère	à côté de Paris qui s'occupait d'un han dicapé
	comment qu'on appelle comment
	il y en avait un ici il y en avait un au premier
euh	je sais plus comment que ça s'appelle ça encore
	un XXXX
ah	je sais plus comment que ça s'appelle

- (134) **chez Maurice** (IA, 14, 2)
 il y a des petits c'est pas des avions + enfin c'est des avions + mais
 des petits qui tournent + euh comment c'est déjà ça + oui c'est + *ça je*
m'en rappelle plus comment c'est qu'on appelle ça + euh hein + ah +
ça je m'en rappelle plus ça (Maurice, IA, 14, 2)

	il y a des petits	
	c'est pas des avions	
enfin	c'est des avions	
mais	des petits qui tournent	
	comment c'est déjà ça	
oui	c'est	
	ça je m'en rappelle plus comment c'est qu'on appelle	ça
hein	ça je m'en rappelle plus	ça

- (135) **chez Marie** (7, 14)
 c'est ça qui f– permet de *ça je sais pas l'expliquer je me souviens*
plus je sais pas si je me souviens de ce que ça voulait dire

c'est ça qui	f-	
	permet de ça	
je	sais	pas l'expliquer
je me	souviens	plus
je	sais	pas si je me souviens de ce que ça voulait dire

- (136) chez Émilie (corpus NOLOT, II, 65, 1)
ils m'ont fait le chose le machin là style là tchoc tchoc là euh comment
ça s'appelle ça et puis le *je peux pas vous le dire moi ce qu'ils ont
passé à Marseille*

ils m'ont fait	le chose
	le machin là
	style là
	tchoc tchoc là euh
comment ça s'appelle ça	
et puis	le
je peux pas vous le dire moi ce qu'ils ont passé à Marseille	

Le locuteur, avec cette reconnaissance de l'échec à trouver le mot, clôt parfois toute tentative de dénomination, comme dans l'exemple ci-dessus, si bien que nous pouvons nous demander si le recours à ces formules métalinguistiques n'est pas aussi pour le malade un moyen de pallier ses difficultés lexicales.

Ce qui est remarquable, c'est que le locuteur aphasique a toujours les mots pour dire qu'il ne va pas bien, qu'il souffre de son état ou qu'il cherche ses mots. Dans ce type de commentaires métalinguistiques que le locuteur fait sur lui-même, syntaxe et lexique sont étrangement préservés.

CONCLUSION

Cette étude de corpus d'aphasiques a permis de dépasser cette intuition immédiate que le discours troublé a perdu ses références. Ce travail a

essayé de montrer comment chaque patient s'adapte à son déficit avec des moyens différents. Mais au delà des particularités de chaque individu demeurent des constantes, dont seule une description syntaxique pouvait rendre compte.

Marie-Noëlle ROUBAUD
Claude LOUFRANI



BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1990), *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.
- GOUGENHEIM Georges, MICHEA R., RIVENC Paul, SAUVAGEOT Aurélien (1964), *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier.
- GREVISSE Maurice (1975), *Le bon usage*, Gembloux, Duculot.
- LOUFRANI Claude (1988), "Un corpus de locuteur aphasique, originalité ou régularité ?", *Recherches sur le français parlé*, n° 8, Publications du GARS, Université de Provence.
- LOUFRANI Claude, ROUBAUD Marie-Noëlle (1990), "La notion d'approximation, langage ordinaire, langage pathologique", *Recherches sur le français parlé*, n° 10, Publications du GARS, Université de Provence.
- NESPOULOUS Jean-Louis (1980), "De deux comportements verbaux de base : référentiel et modalisateur. De leur dissociation dans le discours aphasique", *Cahiers de psychologie* 23, 195-210.
- (1986-1989), *Éléments de propédeutique neuropsycholinguistique : réflexions à l'intention du neuropsycholinguiste en herbe*, Universités de Montréal et de Toulouse.
- ROUBAUD Marie-Noëlle (1987), "L'approximation lexicale", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- (1988), "Les mystères de l'approximation lexicale", mémoire de DEA, Département de linguistique française, Université de Provence.
- TEMPLE Liz, ROUBAUD Marie-Noëlle (1988), "Clés pour la fluidité verbale", *Le français dans le monde*, 220, 66-69.



BIBLIOGRAPHIE DES CORPUS

- CLECH Stéphanie (1992), "Étude du discours d'un locuteur aphasique, langage préservé, néologismes", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- CORONA Céline (1991), "Description de corpus de locuteurs classés aphasiques, Eliane, Christian, Marie", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- FAVET Laurence (1992), "Étude de deux corpus de locuteurs aphasiques", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- GIORGINI Myriam (1991), "Étude d'un langage aphasique : corpus Y.L. : déformations phonémiques et dénomination", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- HOSNI Mahboub (1991), "Discours et études de locuteurs aphasiques", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- LOUFRANI Claude (1990), "Analyse de discours de locuteurs classés comme aphasiques : de l'art de tourner autour du mot", thèse de doctorat, Centre des Sciences du langage, Université de Provence.
- NOLOT Valérie (1991), "Exploitation syntaxique et lexicale de corpus de locuteurs aphasiques", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- PETER Claire, ASSAL G. (1992), "Rôle de l'interlocuteur sur le comportement conversationnel d'une traumatisée crânienne", division autonome de neuropsychologie, CHUV, Lausanne.
- SPIKER Jutta (à paraître), "Transcription et analyse de discours troublés", mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.

