



Université du Burundi

Institut de Pédagogie Appliquée

Département de Kirundi-Kiswahili

Psycholinguistique (KSW3601) : 3^{ème} année de bachelier

Syllabus de l'ECUE

Volume horaire : 30h (Théorie : 20h, TP : 10h)

Pr Constantin NTIRANYIBAGIRA

Année académique : 2024-2025

Description du cours

Le cours de Psycholinguistique s'attache à décrire les facteurs liés à l'acquisition et à l'usage du langage, tout en expliquant les troubles y afférents.

Objectif général du cours

Le cours permet aux étudiants de pouvoir caractériser les rapports entre l'apprentissage et l'usage du langage.

Objectifs spécifiques du cours

- Analyser le processus d'apprentissage du langage;
- Montrer le lien étroit entre l'apprentissage et l'usage du langage;
- Expliquer les troubles relatifs à l'apprentissage et à l'usage du langage.

Méthode d'enseignement : Présentation power point ; Syllabus disponible

Mode d'évaluation : Travaux pratiques (40%) ; Examen final (60%).

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION..... | 3 |
| CHAPITRE 1 : AUTOUR DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE | 4 |
| 1.1. Quelques concepts ayant trait à la psycholinguistique | 4 |
| 1.2. Les types de conditionnements | 6 |
| CHAPITRE 2 : LES ECOLES PSYCHOLINGUISTIQUES | 9 |
| 2.1. L'école de Skinner | 9 |
| 2.2. L'innéisme de Chomsky | 9 |
| 2.3. L'école de Piaget | 10 |
| 2.4. L'école soviétique..... | 10 |
| CHAPITRE 3 : LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE | 11 |
| 3.1. Théories behavioristes | 11 |
| 3.2. Théorie Gestaltiste | 12 |
| 3.3. Théories cognitives..... | 13 |
| 3.4. Le constructivisme..... | 14 |
| CHAPITRE 4 : LES PATHOLOGIES DU LANGAGE..... | 17 |
| 4.1. Les troubles fonctionnels ou retard simple | 17 |
| 4.2. Les troubles structurels | 19 |
| CHAPITRE 5 : L'ACQUISITION ET L'USAGE DU LANGAGE..... | 21 |
| 5.1. La compréhension et la production du langage | 21 |
| 5.2. La perception du langage..... | 22 |
| 5.3. La production du langage | 24 |
| 5.4. Les étapes de l'acquisition du langage | 27 |
| 5.5. L'acquisition du lexique | 28 |
| 5.6. La production lexicale | 30 |
| 5.7. Les principales opérations en linguistique structurale..... | 31 |
| CHAPITRE 6 : LE LANGAGE, PROPRIETE SPECIFIQUE DE L'HOMME..... | 34 |
| 6.1. La spécificité du langage humain | 34 |
| 6.2. Les différents critères considérés | 35 |
| 6.3. La communication des abeilles | 36 |
| 6.4. Langage et pensée..... | 37 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIES | 40 |

INTRODUCTION

La psycholinguistique est l'étude des processus cognitifs mis en œuvre dans la production et le traitement du langage. Cette discipline constitue un sous-domaine de la psychologie cognitive. Elle se consacre donc à l'étude de la pensée, des émotions et du comportement de l'être humain, en s'appuyant sur l'observation qui se base sur l'examen du comportement linguistique. Pour cela, la psycholinguistique a recours à la collecte d'informations naturelles dans des situations quotidiennes contextualisées. Cette perspective se base sur la méthode scientifique, via des expériences en laboratoire.

La psycholinguistique a ceci d'assez particulier qu'elle a été créée dans un cadre historico-géographique localisé par une assemblée de spécialistes qui ont minutieusement recensé les différents problèmes que la nouvelle discipline devait aborder et ont même planifié dans une certaine mesure les expériences de psycholinguistique que l'on devait réaliser. En effet, si l'on s'en tient au terme même de « psycholinguistique » (sans exclure la possibilité de recherches analogues sous des dénominations différentes), sa création a eu lieu en 1951, date à laquelle s'est tenu à l'Université de Cornell (Etats-Unis) un « séminaire d'été », bientôt suivi de la création d'un comité de psychologues : C. E. Osgood, J. B. Carroll, G. A. Miller, et de linguistes : T. E. Sebeok, F. G. Lounsbury.

D'un autre séminaire, tenu en 1953, est issu le livre de base de C. E. Osgood, T. E. Sebeok et coll. : *Psycholinguistics*, qui comporte un vaste programme de recherches inspirées par une tentative de synthèse entre la psychologie de l'apprentissage, la théorie de l'information et la linguistique. Pour beaucoup de psychologues, la découverte de la linguistique structurale existant à cette époque a été une véritable révélation. Dans son livre *Words and Things*, R. Brown s'extasie devant les « impeccably behavioristic methods of the linguist ». Pour donner un aperçu de l'un des accomplissements, spécifiquement américain, de cette perspective de la linguistique, on peut citer la méthode exposée par Harris (*Structural linguistics*, 1951) servant essentiellement à décrire le système d'une langue au moyen d'opérations précises effectuées sur un corpus ou échantillonnage d'énoncés issu du comportement linguistique d'un ou plusieurs sujets. Ces opérations sont définies sans aucune référence à l'introspection du linguiste, c'est-à-dire sans que celui-ci ait jamais besoin de recourir au sentiment linguistique résultant de sa propre connaissance naïve, plus ou moins approfondie, de la langue qu'il étudie.

L'idéal pour Harris serait même que le linguiste n'ait aucune connaissance préalable de la langue dont il va dégager le système, de sorte qu'aucune contamination ne soit possible et que l'ensemble des opérations effectuées sur un corpus quelconque soit à lui seul responsable du résultat de la description : la parenté de cette perspective avec celle du behaviorisme est évidente.

CHAPITRE 1 : AUTOUR DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE

Le présent chapitre traite des concepts, des domaines et des types de conditionnements liés à la psycholinguistique.

1.1. Quelques concepts ayant trait à la psycholinguistique

- ✓ **Psychologie** : Etude scientifique des activités mentales, des comportements, des manières de pensée et d'agir qui caractérisent une personne.
- ✓ **Psychologie cognitive** : Discipline caractérisant les processus mentaux (fonctionnement du système) et les composantes (architecture du système) impliquées dans le traitement de l'information.
- ✓ **Neurologie** : Spécialité médicale clinique qui étudie l'ensemble des maladies du système nerveux et en particulier du cerveau.
- ✓ **Neurobiologie** : Branche de la biologie qui étudie la structure et le fonctionnement du système nerveux (neurones). Souvent appelée neuroscience, elle rassemble plusieurs domaines médicaux et scientifiques. Un des grands enjeux des neurosciences est la compréhension de la cognition humaine.
- ✓ **Neurone** : Cellule excitable constituant l'unité fonctionnelle de la base du système nerveux. Les neurones assurent la transmission d'un signal bioélectrique appelé influx nerveux.
- ✓ **Linguistique** : Discipline qui décrit formellement le langage (niveaux phonologique, orthographique, syntaxique, sémantique et pragmatique).
- ✓ **Langue** : Système dans lequel les éléments ont leur place, leur fonction, par les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Elle est la partie constante du langage, tandis que la parole est la partie variable et unique.

- ✓ **Langage** : Faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques.
- ✓ **Communication** : Echange verbal entre un sujet parlant (qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant) et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite.

Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons.

- **Les domaines liés à la psycholinguistique**

La psycholinguistique est avant tout interdisciplinaire et est étudiée par rapport aux domaines variés.

- ✓ **Perception du langage**

Etude des processus qui transforment un signal perceptif en une représentation interne (représentation cognitive donc abstraite d'un mot, d'un son).

- ✓ **Compréhension du langage**

Distinguer la compréhension du langage oral ou écrit nécessite un stimulus : interprétation des textes sur base des connaissances linguistiques (compétences en différentes langues) et extralinguistiques (connaissances du monde en général).

- ✓ **Production du langage**

La distinction de la production du langage ne nécessite pas de stimulus. On peut ainsi étudier la production des phrases à l'écrit en s'intéressant aux pauses que l'on considère comme étant des processus de planification ou du « mot sur le bout de la langue » : échec de production.

- ✓ **Acquisition du langage**

Ce domaine concentre tout ce qui est lié à la différenciation oral/écrit, et il renvoie à la psychologie du développement.

✓ **Langage et fonctionnement cérébral**

Il s'agit d'une mise en relation des processus cognitifs et des structures neurophysiologiques. Par ces procédés, on essaie de localiser l'origine de la cognition au niveau cérébral en utilisant des techniques particulières comme l'imagerie cérébrale (IRM).

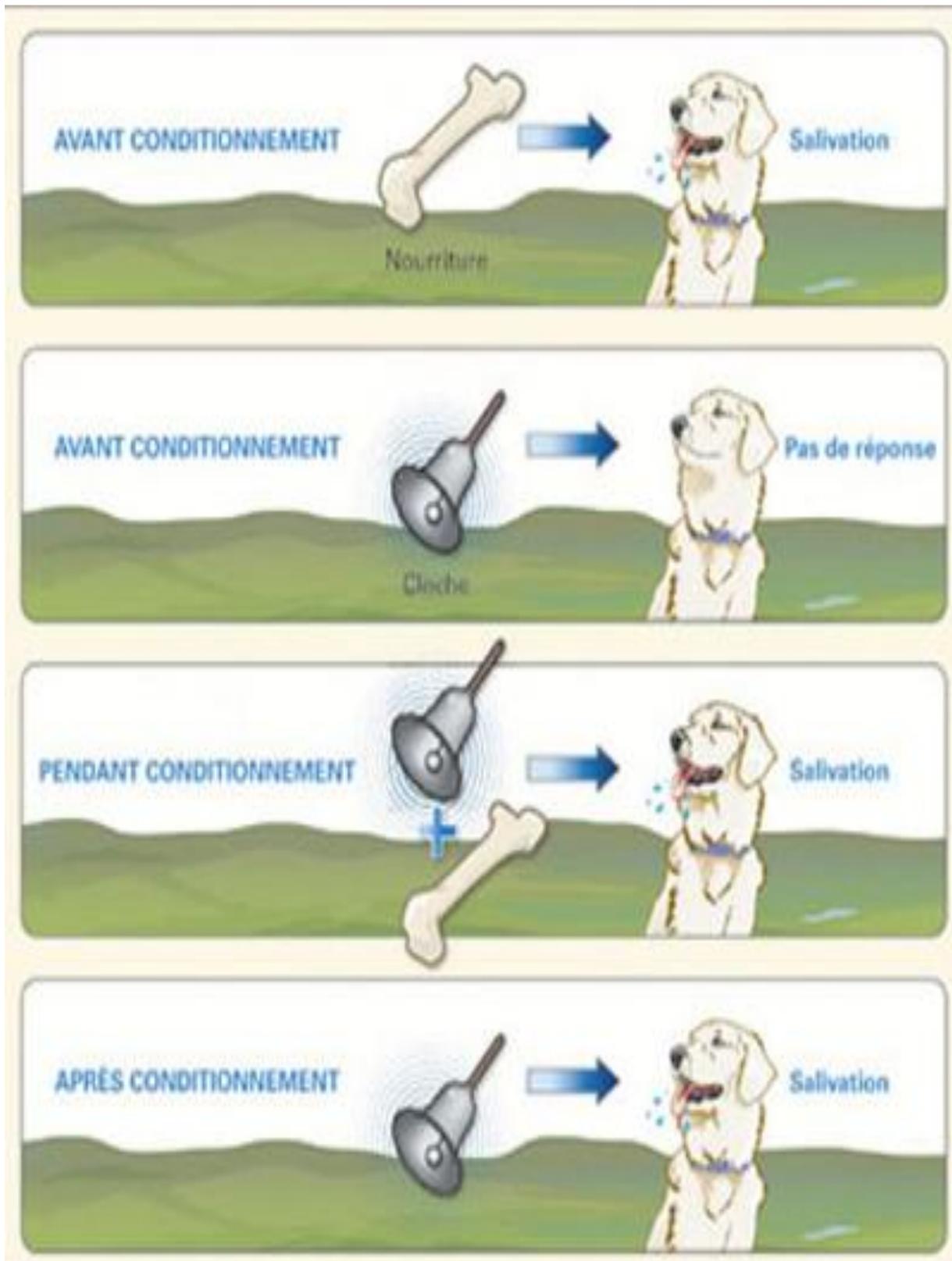
✓ **Langage et émotions**

A ce niveau, il est question de déterminer à quel moment le système affectif intervient dans le traitement du langage de façon précoce ou plus tardive. L'état émotionnel peut donc amplifier ou pas le traitement du langage (troubles du langage).

1.2. Les types de conditionnements

Le conditionnement, qui est un processus aboutissant à l'assimilation d'un stimulus, comporte certaines nuances qui méritent d'être éclaircies.

- ✓ **Conditionnement classique** : Appelé aussi « conditionnement répondant », le conditionnement classique est associé à des psychologues comme Ivan Pavlov et John B. Watson. Cette théorie s'intéresse aux résultats d'un apprentissage dû à l'association entre des stimuli de l'environnement et les réactions automatiques de l'organisme. Cette notion de réaction non volontaire est le principal point qui la différencie du conditionnement opérant.



Source de l'image: Le chien de Pavlov et le conditionnement classique, <https://www.dogsplanet.com/blog/chien-pavlov-conditionnement-classique/>

- ✓ **Conditionnement opérant** : Théorie associée à BF Skinner, elle est parfaitement illustrée par l'expérience de la « boîte de Skinner ».



Source de l'image : Psychologie de l'apprentissage. <https://slideplayer.fr/slide/1326644/>

La boîte de Skinner est une chambre qui isole le sujet de l'environnement extérieur et dispose d'un indicateur de comportement tel qu'un levier ou un bouton. Lorsque l'animal appuie sur le bouton ou le levier, la boîte est en mesure de fournir un renforcement positif du comportement (comme de la nourriture) ou une punition (comme du bruit), ou un conditionneur de jetons (comme une lumière) qui est corrélé avec le renforcement positif ou la punition. La boîte de Skinner, également connue sous le nom de chambre de conditionnement opérant, est un appareil de laboratoire utilisé pour étudier le comportement des animaux dans un laps de temps. La chambre est connectée à un équipement électronique qui enregistre la pression du levier ou la frappe par l'animal, ce qui permet de quantifier précisément le comportement.

CHAPITRE 2 : LES ECOLES PSYCHOLINGUISTIQUES

Les quatre (4) écoles incontournables ayant ouvert le chemin à de nombreux travaux portant sur les processus cognitifs de l'apprentissage sont celles de Burrhus S kinner, Jean Piaget, Noam Chomsky et Vel Vygotski.

2.1. L'école de Skinner

Burrhus Frederic Skinner, psychologue et penseur américain incontournable du behaviorisme, a été fortement influencé par les travaux d'Ivan Pavlov ainsi que par ceux du premier comportementaliste John Watson. Skinner (1968) indique que laissée à elle-même dans un environnement donné, une personne apprendra, mais n'aura pas été enseignée. L'école de l'expérience n'est pas une école, non pas parce que quelqu'un n'y apprend pas, mais parce que personne n'y enseigne. L'enseignement est le combustible qui accélère l'apprentissage. Une personne qui reçoit un enseignement apprend plus rapidement qu'une personne laissée à elle-même. Les travaux de Skinner en psychologie du comportement soulèvent l'importance d'un renforcement de l'apprentissage. Il propose de réformer l'enseignement classique, en partant des résultats du conditionnement opérant, en tant que théorie du contrôle des mécanismes d'apprentissage. Il rejette ainsi tout vocabulaire mental. Tout ce qu'il n'est pas possible de voir est ignoré car pour lui le savoir se construit sur l'observable. Il explique le « comportement verbal » par les réponses de l'organisme aux stimulations (internes ou externes) et l'histoire de leurs renforcements. La théorie de Skinner était un projet ambitieux, il voulait appliquer les concepts de l'apprentissage par conditionnement pour expliquer un comportement complexe, soit le langage. Son projet de recherche est un travail théorique construit loin de l'observation.

2.2. L'innéisme de Chomsky

Noam Chomsky pense que les humains ont une grammaire universelle innée. Cette grammaire universelle contiendrait les règles grammaticales permettant de parler toutes les langues. Ce point de vue a été refusé par le courant du connexionnisme (les langues sont naturellement différentes et interconnectées à travers les locuteurs). La faculté de l'homme à communiquer nécessite de nombreuses tâches intellectuelles qui s'exécutent très rapidement (l'espace de quelques centaines de millisecondes). Leurs variétés et leurs complexités reposent sur des processus cognitifs qui sont la plupart du temps inconscients et donc difficilement définissables. Leur observation ne peut donc s'opérer qu'indirectement.

2.3. L'école de Piaget

Pour Piaget, l'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création des hommes et des femmes qui sont capables de faire de nouvelles choses, pas simplement répéter ce que d'autres générations ont fait ; des hommes et des femmes qui sont créatifs, inventifs et découvreurs, qui peuvent être critiques, vérifier et ne pas accepter tout ce qu'on leur offre. La théorie de Jean Piaget se base sur la logique du sujet qui s'installe avant l'acquisition du langage, et cela à travers l'activité sensorielle et motrice en interaction avec l'environnement, surtout dans le milieu socio-culturel. En effet, Piaget s'interroge sur le développement de l'intelligence (la formation du symbole chez l'enfant). Il ne s'intéresse pas au langage en tant que tel, il considère que le langage n'est qu'une des manifestations d'une capacité cognitive plus générale.

Le langage est (donc) essentiellement un moyen de représentation (interne), il représente un objet de réflexion: métalinguistique ; soit ce que l'enfant sait à propos du langage. Selon Piaget, le développement psychique commence à la naissance et se termine à l'âge adulte, comparable au principe de croissance de l'individu. Il considère que la vie mentale évolue depuis l'enfance pour atteindre une forme d'équilibre final à l'âge adulte. Aussi l'apprentissage s'organise dans le cadre du développement mental, et se fait via le langage, le jeu et la compréhension. Pour lui, comprendre la formation des mécanismes mentaux basée sur la psychologie, la logique et la biologie de l'enfant aide à capter sa nature et son fonctionnement à l'âge adulte. Donc l'action de penser est conditionnée par la génétique et se construit ensuite à travers des stimulations socioculturelles. L'information que la personne reçoit est configurée. Elle est apprise de manière active même si le processus semble inconscient et passif.

2.4. L'école soviétique

Le représentant de l'école soviétique est le psychologue russe Lev Vygotski qui s'est efforcé de répondre à la question « quels rapports y a-t-il entre la pensée et le langage » ? En effet, avec Alexander Luria, ils s'intéressent au langage comme instrument de socialisation et comme produit des interactions sociales. Ils étudient la relation entre le langage et la pensée ainsi que le rôle des interactions sociales. Vygotski cherche à expliquer comment se développent la pensée et le langage chez l'être humain, en particulier au cours de l'enfance. Il déclare que le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique. Il attribue au langage égocentrique de l'enfant une fonction majeure, celle de l'existence d'une pensée réaliste, alors que Piaget le voit comme rêverie.

Vygotski reconnaît une relation entre le langage social destiné aux autres, et le langage intérieur destiné à soi-même et qui possède une fonction tout à fait distincte du langage extériorisé. Si dans le langage extériorisé, indique Vygotski, la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. Vygotski s'oppose à deux courants théoriques contemporains de son époque (les années 30). D'une part, le **behaviorisme** qui considère que le développement mental et l'apprentissage ne sont rien d'autre qu'une accumulation de réflexes conditionnés, alors que pour lui l'apprentissage implique *un véritable et complexe acte de la pensée*. D'autre part, il critique la conception de **Jean Piaget** qui estime qu'on ne peut enseigner quelque chose à un enfant que s'il a atteint le stade requis pour cet apprentissage. Pour Vygotski, les enfants réussissent très bien dans des disciplines scolaires alors qu'ils ne possèdent pas encore la maturité cognitive qu'ils devraient (selon Piaget). C'est le cas, affirme-t-il, pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, de l'arithmétique, des sciences naturelles, etc. Lorsque Piaget dit que le développement doit précéder l'apprentissage, Vygotski affirme que l'apprentissage devance toujours le développement. C'est ici qu'intervient la notion de *zone prochaine (ou proximale) de développement*, concept majeur dans la construction théorique de Vygotski. Ainsi, la zone prochaine de développement d'un élève est, pour Vygotski, l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement car ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.

CHAPITRE 3 : LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

Les écoles de l'apprentissage rejoignent normalement les théories de l'apprentissage. Sur le paradigme enseignement et apprentissage, se succèdent trois grandes théories : behavioristes, gestaltiste (Théorie de la forme) et cognitives.

3.1. Théories behavioristes

Le behaviorisme (ou comportementalisme) définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Le terme « behaviorisme » est utilisé pour la première fois par John Watson en 1913. Plus tard, Skinner développe le concept de conditionnement opérant, initié au départ par Edward Thorndike en 1913, qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique (1901). Le conditionnement classique est un stimulus conditionné (cas de la salivation). Dans le conditionnement opérant de Skinner la réponse n'est pas une réaction automatique de l'organisme, elle est plutôt déclenchée par le sujet.

Skinner démontre que si un comportement est produit au départ par hasard, il est suivi d'un stimulus. Ainsi, la probabilité qu'il se reproduise est élevée. A l'inverse, une punition rendra moins probable le fait que le comportement soit produit à nouveau.

Par ailleurs, plus la durée entre le comportement et le renforcement est courte, plus la probabilité que le comportement se reproduise est forte (Skinner, 1971). Les travaux de Skinner ont par la suite été adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Ce modèle se base sur plusieurs principes :

- ✓ La matière à enseigner est découpée en une série d'éléments courts.
- ✓ Un renforcement le plus rapide.
- ✓ Le contenu part du niveau le plus simple, et augmente de manière graduelle vers un niveau de difficulté plus élevé dans le but de favoriser un apprentissage sans erreur.
- ✓ Le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire où chacun évolue à son rythme ce qui renvoie à la notion de l'individualisation de l'enseignement.
- ✓ Les renforcements positifs (à travers des encouragements, etc.) sont favorisés et immédiats.

Les formes d'enseignements basées sur le behaviorisme partent de l'idée que l'apprentissage se fait par le biais d'un enseignement, donné soit par un enseignant ou par une machine (O'Shea & Self, 1983) ; contrairement à la théorie constructiviste.

3.2. Théorie Gestaltiste

La gestalt est un mot allemand signifiant « forme globale » ou « forme organisée ». Au cours de la période 1930-1960, les théoriciens de la psychologie de la forme (ou gestaltistes) se sont radicalement opposés aux behavioristes. Ces représentants sont : Wertheimer, Koffka et Köhler. Pour cette approche formaliste, la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements, elle suppose la compréhension de schémas d'action complexes articulés entre eux alors que les apprentissages proposés aux élèves dans les écoles sont ennuyeux et ne font pas assez appel à la compréhension par insight (découverte de la solution à un problème sans passer par une série d'essais-erreurs progressifs) et donc à une pensée véritablement créatrice, et non pas à des présentations d'éléments morcelés de connaissances, à relier progressivement entre eux par mémorisation (l'apprentissage par cœur).

Ainsi les objets sont perçus de manière unifiée : les « totalités » donnent du sens aux parties. Autrement dit, l'apprentissage doit faire appel à la compréhension par insights et à une pensée véritablement créatrice.

3.3. Théories cognitives

Le cognitivisme comme théorie d'apprentissage s'inspire du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et stocke les nouvelles informations et les repère, par la suite. Dans cette optique, les processus mentaux sont considérés comme responsables de cette succession d'étapes du traitement de l'information. La perspective cognitiviste, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et du produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en rapport avec le fonctionnement du cerveau.

Tardif (1992) présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives.

- **Principe de base de l'apprentissage**

- ✓ L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- ✓ L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- ✓ L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- ✓ L'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les savoirs disciplinaires.
- ✓ L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

- **Conception de l'enseignement**

- ✓ Instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés ci-haut.
- ✓ Prise en compte des connaissances antérieures de l'élève.
- ✓ Didactique axée sur l'organisation des connaissances (exemple schémas sémantiques).
- ✓ Instauration de situation d'apprentissage suscitant l'exécution des tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc.

- **Conception du rôle de l'enseignant**

- ✓ Rôle de concepteur et de gestion
- ✓ Rôle d'entraîneur.
- ✓ Rôle de médiateur.
- ✓ Rôle de motivateur.

- **Conception de l'évaluation**

- ✓ Evaluation fréquente.
- ✓ Evaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives.
- ✓ Evaluation souvent formative et parfois sommative.
- ✓ Rétroaction.

3.4. Le constructivisme

Il s'agit de la théorie de Piaget, pour qui, l'apprentissage est un processus qui n'a de sens que face aux situations de changement. Apprendre, c'est savoir s'adapter à des nouveautés. Cette théorie explique la dynamique d'adaptation via les processus d'assimilation et d'accommodation.

- ✓ L'assimilation se réfère au mode par lequel un organisme se confronte à une stimulation de l'entourage en termes d'organisation actuelle, alors que l'accommodation implique une modification de l'organisation actuelle en réponse aux demandes du milieu via l'assimilation.

- ✓ L'accommodation, permet de restructurer cognitivement l'apprentissage tout au long du développement (restructuration cognitive). Aussi l'accommodation ou l'ajustement est le processus via lequel le sujet modifie ses schémas, ses structures cognitives, pour pouvoir incorporer à cette structure cognitive de nouveaux objets. Cela peut s'atteindre grâce à la création d'un nouveau schéma ou à la modification d'un schéma déjà existant, de manière à ce que la nouvelle stimulation et son comportement naturel et associé puissent s'intégrer comme une partie de celui-ci.

Pour Piaget, assimilation et accommodation interagissent mutuellement dans un processus d'équilibre où tout est en changement constant, sauf que l'individu n'en est pas conscient, jusqu'à ce que le changement s'impose et qu'il n'a plus d'autre choix que d'y faire face. Ces structures (processus) cognitives sont appelées **schèmes opératoires**, où chaque individu produit ses propres « règles » et « modèles mentaux » afin de donner un sens à son apprentissage. Dans une logique différente de celle passive (adoptée par Piaget), le socioconstructivisme (de Vygotski) vise une éducation constructive où les élèves sont ceux qui construisent leurs connaissances, ce sont des sujets actifs de leur apprentissage et non passif comme les voyait Piaget. Loin du modèle de communication unidirectionnel qui n'était plus satisfaisant, la communication devait être donnée librement entre étudiants et étudiants/enseignant, désireux de parler et d'écouter. La fonction de l'enseignant serait de guider le débat entre les étudiants pour favoriser une bonne construction de leur savoir. Il s'agit d'une tâche très complexe, mais il a été démontré à de nombreuses reprises que lorsque l'apprentissage est actif, la qualité de l'éducation augmente considérablement. Vygotski considère qu'il est absurde de parler d'apprentissage indépendamment du développement cognitif de l'individu.

A travers sa théorie de la Zone de Développement Proximal (ZDP) il explique la différence qui existe entre ce que l'individu est capable de réaliser avec le soutien de l'enseignant, et ce qu'il est capable de faire seul. Pour Vygotski, le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles. Ainsi des enfants confrontés à plusieurs à un problème sont amenés à formuler des réponses divergentes, ce qui participe significativement à améliorer leurs capacités cognitives. Ce « conflit sociocognitif » est une mutualisation des savoirs qui conduit les enfants à modifier leur point de vue s'il s'avère erroné, et ne peut qu'être bénéfique à leur apprentissage. De plus, ils seront plus aptes à utiliser leur nouvelle compréhension lorsqu'ils seront seuls.

C'est le principe de l'influence positive du travail collectif sur le développement cognitif, d'où la thèse de Vygotski sur l'importance des relations interpersonnelles dans le développement de la pensée.

- **Importance de l'interaction sociale**

Là où Piaget explique par le biologique, Vygotski parle de la nature sociale des apprentissages au centre de sa réflexion. Vygotski (1932) stipule que c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré. L'individu se développe à travers des relations avec autrui. Complémentaire au monde physique, le monde social est nécessaire, car il est à l'origine des concepts, idées, faits, compétences et attitudes qu'il acquiert.

Pour le développement de l'enfant, les facteurs déterminants devient donc les interactions avec les adultes, en tant qu'ils sont porteurs de tous les messages de la culture. **La culture** est fondamentale, elle est **le matériau sémiotique qui médiatise le processus cognitif**. Elle organise les fonctions mentales supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée verbale et conceptuelle, émotions complexes, etc.) qui ne pourraient pas émerger et se constituer dans le processus de développement sans l'apport constructif des interactions sociales. Alors que pour Piaget **les interactions avec l'environnement** sont essentiellement physiques et symboliques, chez Vygotski, elles deviennent **relationnelles**.

- **Médiation des outils culturels**

L'apprentissage à travers les interactions sociales est fondamental. L'apprenant acquiert les outils linguistiques, techniques et technologiques qui lui permettent de développer ses propres fonctions mentales. Ces outils comportent entre autres la langue écrite et parlée, les rituels, les techniques qui aident la mémoire ou la pensée, les outils qui renforcent la mobilité ou la perception humaine, la concentration, etc. De ce fait, la langue écrite (culture livresque) change profondément les modes de fonctionnement de la perception, de la mémoire, de la pensée, car ce médium contient en soi un modèle d'analyse des réalités et des techniques psychologiques. Ce qui permet la maîtrise d'un type de structure, de la procédure de hiérarchisation, de conceptualisation et d'abstraction des informations.

D'où l'importance d'un lieu comme l'école où se concentrent les efforts de telles acquisitions. Tous ces outils culturels sont des « extensions de l'homme », c'est-à-dire des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines.

- **Répondre aux soucis liés à l'éducation**

L'école est le lieu de l'acquisition des connaissances, elle privilégie les interactions où l'élève (apprenant) acquiert les savoirs, savoir-faire et savoir-être, propre à sa société : L'éducation ne se limite pas seulement au fait d'influencer les processus du développement, mais elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement. C'est une variante sociale du constructivisme, source de nombreuses réformes scolaires. Le développement cognitif n'est possible :

- ✓ Qu'avec et par l'interaction sociale
- ✓ C'est la culture qui apporte à l'apprenant les instruments qui forment sa vision du monde
- ✓ Les outils culturels et scientifiques (langue, technologies, etc.) jouent un rôle de médiation fondamental : ils développent et en même temps façonnent la pensée de l'apprenant
- ✓ L'école est le lieu privilégié de la construction du savoir

CHAPITRE 4 : LES PATHOLOGIES DU LANGAGE

Les pathologies du langage, qui constituent des troubles fonctionnels et structurels, sont de deux ordres.

4.1. Les troubles fonctionnels ou retard simple

Ils ne touchent pas la structure du langage et sont, par conséquent, réversibles en des temps variables, n'étant qu'un retard plus ou moins important dans le développement du langage.

- ✓ **Les troubles articulatoires**

Jusqu'à l'âge de cinq six ans, le remplacement d'un point d'articulation par un autre, ou son absence, est dans la normalité. Exemple : substitution de « ch » par « s » (« sat » au lieu de « chat »), « l » par « r », « k » par « t ». Par contre l'établissement de points d'articulation erronés doit être considéré comme anormal dès l'âge de quatre ans.

Ce défaut, le zézaïement par une béance de l'articulé dentaire, un chuintement, un son nasal, peut venir d'un mauvais articulé dentaire que l'orthodontiste sera amené à restaurer. Il peut aussi dépendre d'un défaut d'audition des sons aigus. Mais le plus souvent il n'est que la trace d'un automatisme articulatoire mal construit, par difficulté de discrimination auditive de la première enfance et sa fixation par l'entourage.

✓ **Le retard simple de la parole**

Il s'agit de simplification phonétique des mots sous forme d'omission (« chamb » pour « chambre »), de substitution (« romage » pour « fromage »), d'inversion (« pestak » pour « spectacle »), de réduction de mots longs (« presgiteur » pour « prestidigitateur » (Artiste qui, par sa dextérité manuelle, peut faire apparaître ou disparaître des objets). Le retard de parole donne également des erreurs articulatoires mais qui ne sont pas constantes. A certains moments, le point d'articulation est correct.

Ces troubles de la parole appartiennent au développement normal mais ne doivent pas persister au-delà de cinq ou six ans. Leur persistance nécessite un traitement avant l'entrée à l'école. Ces troubles traduisent une difficulté phonologique. Ils peuvent être isolés ou accompagnés d'un retard de langage.

✓ **Le retard simple de langage**

Ce retard de langage n'est pas lié à un déficit sensoriel, intellectuel ou moteur. Il y a un décalage entre l'élaboration du langage et la chronologie normale des autres acquisitions. Ce retard se traduit par un trouble de l'organisation des phrases : l'enfant n'utilise pas de phrases complexes, ne respecte pas l'ordre des mots, n'utilise pas le « je ». Exemple : « Moi, assis » pour « Je m'assoies ». La compréhension est meilleure que l'expression mais ces difficultés d'expression rendent difficiles l'insertion scolaire, le retentissement se faisant ressentir dans les autres secteurs d'acquisitions. Le retard simple de langage peut se rencontrer dans les milieux linguistiquement pauvres (l'enfant a été peu sollicité dans la première enfance) ou lorsque l'enfant est laissé dans un abandon affectif. Le maintien d'un parler infantile peut être responsable d'un retard de langage : il est nécessaire que le niveau linguistique de réception soit beaucoup plus riche que celui de l'expression.

✓ **Le bégaiement**

Le bégaiement est une perturbation du flux et du rythme de parole, souvent associée à des manifestations motrices. La respiration est souvent mal utilisée. Il existe une forme particulière de bégaiement dite primaire, physiologique, avec répétition des syllabes sans tension spasmodique ou tonique, qui apparaît à un très jeune âge. Ce type de bégaiement ne nécessite aucun traitement et disparaît spontanément. Un bilan est nécessaire vers l'âge de quatre ou cinq ans pour évaluer l'importance du retard de langage. Le bégaiement en tant qu'atteinte du débit illocutoire se manifeste de différentes façons :

- **Le bégaiement clonique** : répétition saccadée, involontaire d'une syllabe.
- **Le bégaiement tonique** : impossibilité d'émettre certains mots. Le bégaiement tonico-clonique associe à des degrés divers les deux aspects précédents et constitue la forme la plus fréquente.
- **Le bégaiement par inhibition** : suspension de la parole pendant un certain temps sans aucune manifestation motrice. La prise en charge est spécifique : orthophonie, thérapie, relaxation.

4.2. Les troubles structurels

Les troubles structurels comportent de véritables disfonctionnement dans la production du langage.

✓ **La dysphasie**

La dysphasie est un trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. C'est un trouble plus ou moins sévère et se manifeste sous des formes diverses : paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, expressions par mots isolés, discours plus ou moins construit, manque du mot, compréhension partielle du langage oral. La dysphasie s'accompagne de difficultés d'attention, d'abstraction, de généralisation, de perception du temps et de repères spatio-temporels, de mémorisation, de discrimination auditive, de fatigabilité, d'anxiété : repli sur soi, agitation, etc.).

✓ **La dyspraxie**

La dyspraxie est un trouble spécifique des apprentissages manifestée par un trouble de l'organisation du geste. C'est un dysfonctionnement de la coordination et de la planification des gestes (difficultés à programmer et à automatiser la coordination des gestes volontaires).

✓ **La dyslexie**

La dyslexie est un trouble d'apprentissage spécifique, durable, du langage écrit dont l'origine est neurobiologique. C'est un déficit de la conscience phonologique qui se manifeste par une difficulté à manipuler les sons qui composent les mots :

- **La dyslexie phonologique**

Le sujet éprouve des difficultés à associer une graphie à un son. Il lit de façon globale car il est capable de mémoriser de nombreux mots. La lecture de mots nouveaux est source d'erreurs, le déchiffrage est lent.

- **La dyslexie de surface**

Le sujet déchiffre bien les mots, dans la mesure où ils sont composés de syllabes régulières. Il n'a pas de difficulté pour associer une graphie à un son. Cela établi, il ne mémorise que peu l'orthographe des mots entiers. Sa lecture est lente, car il procède toujours en décomposant les mots par segments. L'accès au sens est perturbé.

- **La dyslexie mixte**

Les deux types de dyslexie sont combinés (phonologique, de surface). Ce trouble du langage se manifeste par des difficultés de traitement des sons avec des difficultés à mémoriser des mots entiers.

✓ **L'aphasie**

Le mot aphasie vient du grec « phasis » (parole) qui veut dire « sans parole », c'est-à-dire la personne ne peut plus dire ce qu'elle veut. Elle ne peut plus utiliser de langage. Aussi, suite à une lésion au cerveau, le sujet n'a plus la capacité de communiquer par le langage, de parler et/ou de comprendre ce qu'il perçoit comme données. L'aphasie est un trouble du langage auquel s'ajoutent souvent des difficultés de parole; elle entraîne des perturbations autant de l'expression que de la compréhension du langage. Plusieurs formes du langage peuvent être touchées: la conversation, la lecture, l'écriture, etc.

Souvent le sujet aphasique n'arrive plus à nommer des objets, ne retrouve plus le nom des personnes qu'il connaît; il se peut même qu'il ne puisse répondre clairement par oui ou non. Les spécialistes du langage (orthophonistes) distinguent entre l'articulation, la parole et le langage :

- Pour le *trouble de l'articulation*, le sujet éprouve des difficultés à prononcer des sons(quelle que soit leur place dans le mot).
- Pour *le trouble de la parole*, le sujet éprouve des difficultés à combiner les sons pour faire des mots (ajouts, substitutions, altérations, omissions de sons en fonction de leur place dans le mot).
- Pour le trouble de langage, le sujet éprouve des difficultés à choisir ses mots, à les combiner pour construire des phrases ou même à comprendre leur signification.

CHAPITRE 5 : L'ACQUISITION ET L'USAGE DU LANGAGE

L'étude de la faculté de langage s'inscrit au carrefour de trois disciplines distinctes : **(i)** la linguistique, offrant les propriétés structurales des langues naturelles, représentations variées d'une même faculté cognitive propre à l'homme ; **(ii)** la psycholinguistique, exploitant les processus cognitifs qui président à la production et à la compréhension des messages verbaux, oraux et/ou écrits ; **(iii)** la neuro-psycholinguistique, tente de localiser dans le cerveau le substrat biologique. En se basant sur une structure phonologique, les processus d'encodage et de décodage veillent à l'organisation des mots en phrases puis en discours, ainsi qu'à la reconnaissance du contenu de pensée véhiculé par le message et à la motivation communicationnelle du locuteur. La théorie innéiste de CHOMSKY en totale rupture avec l'approche behavioriste de Skinner, a suscité de nombreux travaux de recherche dont le but était de trouver la confirmation d'hypothèses sur la «*compétence* » en s'appuyant sur des analyses de la «*performance* ».

5.1. La compréhension et la production du langage

La production du langage relève d'une activité cognitive qui implique une suite de processus fonctionnels qui prennent en compte les aspects spécifiques de la tâche. Ainsi les processus de compréhension et de production du langage, suivent des modèles alliant l'approche modulaire et interactionniste. L'idée est que :

- les procédures d'identification seraient modulaires

- les procédures d'interprétation seraient interactives.

Au moment de la production, il y a une démarche comparative entre le message émis et l'intention de communication, dont la procédure est assurée par des boucles de contrôle. C'est ce qui fait que le message peut être rectifié, nuancé ou modalisé.

5.2. La perception du langage

Le traitement du langage s'effectue dans le cadre de la compréhension, il est représenté par une succession de sous-processus qui vont de la perception des sons ou des formes écrites, à l'interprétation « centrale » où l'apport de la mémoire est essentiel. La compréhension s'organise en une suite de liens entre la forme perçue (sons) et le sens qui se construit graduellement. La compréhension du langage n'est pas une simple reconnaissance de formes, c'est tout un travail réalisé par la mémoire afin de comparer le perçu au déjà connu. Cette comparaison conduit à formaliser une hypothèse de sens possible qui est alors vérifiée par un retour vers la forme afin d'être confirmée ou infirmée. Cette validation des données perçues conduit à une nouvelle hypothèse de compréhension. Le processus se poursuit ainsi jusqu'à ce que le message soit considéré comme compris. A noter que la perception du langage est marquée par la vitesse et la contrainte. Cette vitesse de traitement de l'information rend difficile l'étude de tous les phénomènes liés à la perception du langage. De plus, la perception n'est pas uniquement basée sur l'audition, des indices visuels rendent possible l'identification de sons du langage.

- **Modèles modulaires**

La modularité de l'esprit est une des théories des sciences cognitives élaborée par le philosophe Jerry Fodor (1983), inspirée des travaux de Noam Chomsky). Selon lui, l'esprit humain comprend un certain nombre de modules spécialisés dans l'exécution de certaines fonctions cognitives, il obéirait à un fonctionnement hiérarchisé. Le traitement de l'information, quelle que soit la source (visuelle, auditive, linguistique...) se fait par étapes successives.

Chacune correspondant à un composant de l'esprit : celle du « Transducteur », du « système périphérique » et du « système central » dans le cadre de sa conception. Selon cette approche, le traitement de l'information langagière auditive peut alors être envisagé de la manière suivante

- ✓ **1^e temps** : un événement se produit (son). Les données établies par la perception sont traitées dans un transducteur qui les « traduit » dans un format accessible pour le système.

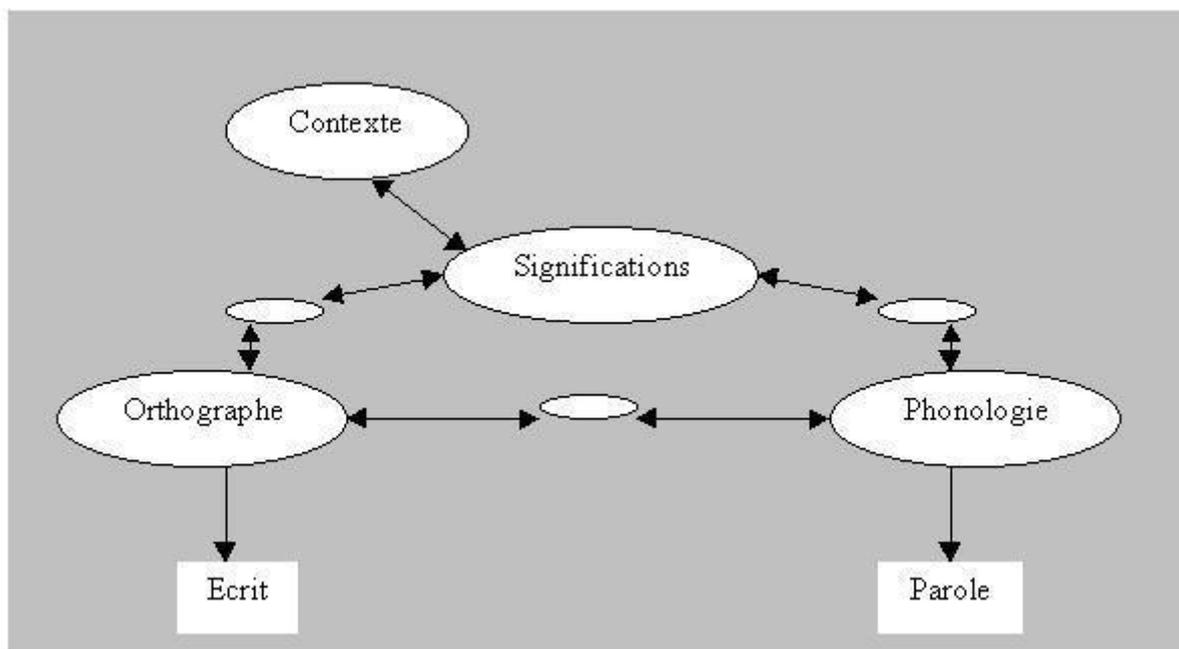
- ✓ **2^e temps** : la traduction est traitée par un système périphérique. Ce système livre une première interprétation des données perçues. Dans le cas des énoncés, elle est codique.
- ✓ **3^e temps** : l'interprétation fournie par le système périphérique spécialisé arrive au système central, qui va alors la compléter cette interprétation.

Le modèle, « cohorte » de Marslen-Wilson, développé dans les années 80 part du principe que l'information arrive à l'oreille de façon séquentielle. Celle-ci peut donc commencer à traiter l'information avant même que l'ensemble du mot ait été entendu (le cerveau relie les unités de sens dans une suite de formes), ce qui renvoie à la réalité perçue des unités linguistiques comme les phonèmes, les syllabes ou les mots.

- **Modèles connexionnistes**

Les modèles connexionnistes postulent l'idée d'un fonctionnement en réseau de neurones interconnectés. Ensuite, plus le réseau est activé, plus il devient efficace et performant. Il considère que les informations d'un niveau inférieur de traitement peuvent influencer les niveaux supérieurs. Le modèle de Seidenberg et McClelland (1989) propose trois couches d'unités identifiées comme des neurones artificiels interconnectées entre elles : *orthographique*, *phonologique*, *sémantique*. Les unités de chaque couche codent pour une information spécifique. Ainsi, le cerveau constitue un réseau formel de transmission formé par les neurones, dans lequel les informations circulent d'une unité de traitement à une autre par transmission de l'activation. Lorsqu'un sujet entend un mot pour la première fois, il ne le comprend pas de suite. La stimulation répétée de ce mot dans différents contextes lui permet d'en acquérir le sens et l'orthographe, contrairement à d'autres mots qu'il ne contrerait que rarement, voire pas du tout, et dont il ignore totalement le sens et l'orthographe.

En effet, les modèles connexionnistes rejettent l'idée d'une mémoire de représentations stockées, c'est la répétition d'un ensemble de stimuli (verbaux, contextuels, etc.) qui l'établit un réseau de neurones interconnectés. Ainsi, dans le langage, la compréhension d'un mot entendu par l'activation du réseau, rendrait possible l'accès à son orthographe ou bien encore à son sens.



Source : Modèle connexionniste de Seidenberg et McClelland (1989).

5.3. La production du langage

Bien qu'une activité soit sujette à des contraintes de vitesse de perception, la production d'un message implique surtout une intention, une planification et des choix. Il s'agit de la manifestation d'une volonté et d'une conscience. Selon Weil Barais, si on considérait les états mentaux comme conscientisables et verbalisables, le langage permettrait d'accéder à des parties reculées de la conscience. Ferrand (2001) souligne que parler est le talent cognitif et moteur que nous pratiquons le plus ; c'est celui qui nous paraît le plus simple et le plus immédiat, mais c'est aussi le plus complexe. Cet auteur mentionne trois étapes dans le processus de production de la parole.

- **Conceptualisation**

Le message à exprimer correspond aux intentions, aux idées que le locuteur veut exprimer ; ce message est non linguistique ou préverbal. Rappel de Platon : « la langue représente la pensée, laquelle existe en dehors de toute réalisation ».

- **Formalisation ou lexicalisation**

Il s'agit du choix des mots correspondant aux informations sémantiques et syntaxiques, de même pour les informations phonologiques et morphologiques. Cette approche implique une recherche dans une sorte de liste de vocabulaire connu appelé lexique mental, qui répondrait aux besoins de formaliser et de concrétiser la pensée. L'organisation linéaire et commutative des mots sur les axes syntagmatique et paradigmaticobéit alors à une grammaire et une syntaxe.

- ✓ **Le lexique mental**

Le lexique mental contient une série d'informations sur l'utilisation pragmatique du mot. Une sorte de dictionnaire comportant les informations sémantiques (sens) et la phonologique(prononciation) des mots, ainsi qu'une idiosyncrasie¹ qui caractérise certains mots, exemplédu pluriel de mal/maux, ou renvoie à la théorie des actes de langage d'Austin et Searle. Les mots choisis sont alors relier dans une phrase, porteuse de sens. Ils sont combinés suivant les règles de prescription grammaticales de la structure de la langue. Ainsi l'ensemble des règles qui déterminent l'ordre des mots dans la phrase obéissent, eux-mêmes, à la syntaxe. Quant aux règles sémantiques, elles participent à décrire comment les différents mots, occupent différentes positions à l'intérieur de la structure, apportant du sens à la phrase.

- ✓ **Les règles de prescription**

Toute personne qui parle et comprend les phrases d'une langue connaît cette langue, possède sa grammaire, et a acquis sa représentation interne. Aussi, un locuteur qui parle une langue, exploite ses connaissances internes du système de règles et de principes nécessaires et arrive àconvertir les sons de parole en messages porteurs de sens. Le but de la linguistique et de la psycholinguistique est de proposer une description exacte de ces règles telles qu'elles apparaissent pendant l'acte de parole. Elles doivent être considérées comme une approximation de ce que le locuteur possède réellement dans son esprit.

¹ Idiosyncrasie/anglicisme : Tendance à employer un certain lexique selon sa propre tournure d'esprit pour s'exprimer dans une langue donnée.

- **Articulation**

La production orale correspond à un enchaînement de mise en œuvre de tous ces processus de manière simultanée. Lorsque la phrase est construite, elle est prononcée, c'est la description phonétique. L'appareil phonatoire vocal produit des mouvements par petites variations de pressions dans l'air. Il s'agit d'ondes sonores. Les ondes correspondent à un flux sonore produit à travers l'air pour atteindre l'oreille de l'interlocuteur qui à son tour segmente en une suite séquentielle de mots, tout en vérifiant dans le lexique mental que chaque paquet de sons ainsi découpé correspond à un mot de la langue utilisée. La signification de ces mots par le sujet, tels qu'ils sont identifiés et représentés dans son lexique (le rapport signifié/signifiants). Simultanément, ou successivement, l'auditeur/récepteur identifie la structure syntaxique de la phrase et vérifie tout au long de la réception qu'elle est conforme aux règles de sa syntaxe. Ainsi, disposant d'un double réseau d'informations lexicales et syntaxiques, l'auditeur fait appel aux règles de la sémantique pour comprendre le sens de la phrase. Ajouter à ce processus d'émission et de réception, l'élément « contexte » dans lequel une est produite phrase, et qui joue un rôle important, déterminant au niveau de la complexité des processus requis pour la compréhension de cette phrase (explicite vs. implicite soit acte d'inférence).

Locuteur

Idée (message)



Mots



Syntaxe



syntaxe
Phrase



Commande du tractus vocal



Sémantique

Auditeur

Message



Interprétation sémantique

Lexique

Analyseur de



Analyseur phonétique
(-Sémantique)

Tractus vocal...énoncé ...Oreille



5.4. Les étapes de l'acquisition du langage

Le jeune enfant manifeste une intention de signification précise et correspond véritablement à l'accès au langage. Il n'y a pas de mot privilégié apparaissant plus systématiquement que d'autres (même si *papa* et *maman* sont les mots les plus fréquents) et l'âge d'apparition se situe entre neuf et douze mois. Ce premier mot a plus de signification pour l'enfant qu'il n'en a pour l'adulte, c'est pourquoi on le qualifie de mot-phrase car il ne renvoie pas seulement à un objet, mais à une action ou une situation. Exemple : « Maman » peut signifier « elle arrive », « cet objet lui appartient » ou « c'est sa voix que j'entends ». L'acquisition proprement linguistique concerne à la fois l'ajustement du système phonologique, le maniement d'un lexique de plus en plus riche et la mise en place des principes contraintes grammaticales, cet apprentissage se déroule généralement en quatre étapes ci-après.

- ✓ **La compréhension de mots** : Entre huit et dix mois, la plupart des jeunes enfants, en répondant de manière adéquate à des interventions verbales, montrent leur capacité à comprendre certains mots.
- ✓ **La production de mots** : Entre onze et treize mois, on assiste généralement à la production des premiers mots qui sont souvent monosyllabique et comportent une séquence consonne-voyelle. Après une progression relativement lente, on assiste, entre dix-huit et vingt mois, à une accélération dans l'acquisition du lexique, phase appelée *explosion du vocabulaire*.
- ✓ **La combinaison de mots** : L'explosion du vocabulaire s'accompagne de l'émergence des premières combinaisons de mots. Le jeune enfant met alors à produire des énoncés à deux mots (parti *papa*). Il s'agit d'une phase décisive durant laquelle se met en place le début d'une organisation syntaxique, même si les contraintes grammaticales ne sont pas encore observées.
- ✓ **L'émergence de la grammaire** : La mise en place du système grammatical débute aux environs de deux ans, pour s'affirmer progressivement jusqu'à quatre ou cinq ans. On assiste alors à l'émergence des principales règles grammaticales (ordre des mots, accord, apparition des mots fonctionnels comme les prépositions et les articles, etc.).

5.5. L'acquisition du lexique

L'acquisition lexicale s'amorce vers un an avec la production des premiers mots conventionnels. Comment l'enfant parviendra-t-il aux 50. 000 mots en moyenne utilisés par l'adulte cultivé ? Ce processus implique l'apprentissage conjoint de la forme sonore des mots, de leur sens et conditions d'emploi et des propriétés morphosyntaxiques permettant de les catégoriser en noms, verbes, etc. Il dépend de facteurs biologiques et environnementaux et s'effectue en interaction avec le développement cognitif et celui des autres composants de la capacité langagière.

La période de constitution du lexique a suscité un vif intérêt. Grâce à des méthodes de recueil systématique de données (questionnaires parentaux standardisés, enregistrements d'échanges langagiers en situation naturelle, paradigmes expérimentaux), les recherches ont établi de nettes régularités de développement. Un phénomène bien étayé est le décalage de plusieurs mois entre la compréhension, plus précoce, et la production de mots. Ce décalage révélerait une dissociation entre les deux composants de la compétence lexicale émergente, qui impliquent des mécanismes cognitifs et des systèmes neuronaux distincts : la compréhension fait intervenir les deux hémisphères cérébraux, la production sollicite plus strictement l'hémisphère gauche. La progression du vocabulaire est non linéaire, marquée par des accroissements brusques, telle l'explosion lexicale des dix-huit-vingt mois, concomitante des premières combinaisons de mots et des progrès de catégorisation. L'enfant découvre alors la généralité de la relation entre forme sonore et référent. Le lexique s'accroît ensuite très vite : en moyenne 500 mots à trente mois, 1. 000 à quarante-deux mois. Ce développement est orchestré par des réorganisations de contenu : l'enfant passe de la prévalence des éléments sociopragmatiques et référentiels (les noms) au développement des éléments prédicatifs (les verbes) et finalement à celui des mots de fonction (articles, prépositions, etc.). Cette progression reflète une hiérarchie conceptuelle. Les noms référant à des entités concrètes et perceptibles sont plus faciles à apprendre que les verbes, souvent abstraits et de nature relationnelle. L'apparition ultérieure des mots de fonction est liée à l'émergence de la grammaire, qui requiert l'existence d'une « masse critique » de mots de contenu pour se développer. Si les tendances générales de l'acquisition lexicale sont bien établies, l'existence d'une ample variation individuelle l'est aussi, défiant l'idée d'un bioprogramme universel. Sans sortir de la normalité, les enfants diffèrent par l'âge d'apparition des premiers mots, le rythme et le style de l'acquisition.

La variabilité de rythme, manifeste dans les variations de taille du vocabulaire chez des enfants de même âge, dépend peu, au début, des facteurs démographiques classiques (à l'exception du sexe, les filles étant plus précoces dans les habiletés langagières). Dès trois ans cependant, le milieu socio-économique semble jouer sur la richesse du vocabulaire des enfants.

La variabilité de style, caractérisant la composition du lexique au début du développement, se manifeste par l'opposition entre enfants « référentiels » et enfants « expressifs » (les premiers privilégiant les noms, les seconds les éléments sociopragmatiques ou séquences inanalysées). Un autre type de variation a été mis en évidence avec l'essor des travaux interlangues. Si l'essentiel des tendances se confirme pour les langues indo-européennes, l'universalité de la prédominance initiale des noms est mise en question pour des langues comme le coréen : la proportion de verbes dans le lexique des jeunes enfants y est plus forte que chez les anglophones. Une raison majeure de ces différences tient à la structure de l'input linguistique reçu par l'enfant : le coréen place le verbe en position finale et autorise l'omission du sujet et de l'objet, faisant du verbe l'élément saillant de la phrase. L'acquisition est ainsi influencée par des facteurs tels que la fréquence d'un mot dans l'input, sa saillance ou sa transparence morphologique.

La construction du sens est au cœur de l'acquisition lexicale. L'enfant doit associer les unités langagières aux référents ou classes de référents pertinents, tâche délicate comme en témoignent les sous-extensions et sur-extensions initiales. On a proposé que des principes lexicaux, ou contraintes cognitives, gouvernent ce processus : exclusivité mutuelle (un mot nouveau désigne un nouvel objet), priorité de l'objet entier, lien taxonomique. L'enfant élabore ainsi des catégories conceptuelles et des réseaux sémantiques qui vont s'enrichir au cours des années pré-primaires, avec l'accès aux significations abstraites, aux polysémies, aux définitions et aux dérivations morphologiques. Il est aidé par les échanges avec l'entourage. Le langage simplifié que la mère adresse au jeune enfant s'adapte et se complexifie avec le développement, offrant corrections, expansions et autres feedbacks. L'input scolaire semble avoir des caractéristiques analogues. Vers cinq-six ans, l'enfant a ainsi en mémoire un lexique stocké hiérarchiquement en réseaux sémantiques (comme l'adulte), et dispose de la conscience métalinguistique nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Les recherches futures devraient concerner la période entre quatre et six ans, moins étudiée, l'apprentissage en contexte multilingue, le fonctionnement de l'input parental ou scolaire et l'élaboration de modèles dynamiques de l'acquisition intégrant variations et interactions entre facteurs.

5.6. La production lexicale

Selon une description très générale, tout énoncé décrit un état de fait à propos de quelque chose (« ça brûle », « je pense »). Un énoncé est donc précédé par un message, possiblement non linguistique, qu'un locuteur souhaite exprimer. La syntaxe est un dispositif mental permettant de traduire ce message en mots, les combinant dans des séquences adéquates et leur donnant les formes appropriées au contexte. Les séquences sont régies par des contraintes portant, par exemple, sur l'ordre d'apparition des mots. Les formes sont régies, entre autres, par des règles d'accord ou de déclinaison. La régularité des productions des locuteurs d'une langue permet de décrire les règles syntaxiques qui gouvernent la construction des énoncés. Les psycholinguistes s'intéressent particulièrement aux mécanismes mentaux qui permettent aux individus de produire des énoncés et, donc, aux mécanismes syntaxiques. Pour cela, ils disposent de trois grandes catégories de données : la production de lapsus en situation naturelle, la pathologie de la syntaxe observée chez des patients cérébro-lésés et les données issues d'expérimentations sur la production syntaxique.

La production verbale est habituellement à ce point fluide et rapide qu'il n'est pas possible, à la simple audition d'un locuteur, de comprendre quels sont les mécanismes à l'œuvre dans sa production verbale. Mais des observations intéressantes peuvent être extraites des situations où les locuteurs éprouvent des difficultés et produisent des erreurs particulières comme les lapsus. Il existe de nombreux types de lapsus, par exemple ceux concernant les phonèmes (« le chour est faud ») ou les mots (« j'ai mis la route en four », au lieu de « le four en route »). Les lapsus préservent quasi systématiquement la structure et les propriétés syntaxiques de l'énoncé. Ainsi, les noms sont confondus avec des noms (exemple précédent) et les verbes avec les verbes.

Parmi les lapsus impliquant des mots entiers, le croisement entre noms et verbes est très peu fréquent. Plus intéressant encore, les règles telles que l'accord grammatical peuvent être préservées alors même qu'il y a une erreur sur les mots. Dans l'exemple précédent, l'article défini (« le » et « la ») est correctement accordé avec le mot effectivement (et incorrectement) produit. Comme dernier exemple, le lapsus « y a ceux qui se mettent sur les *femmes* de leurs *genoux* » a peu de sens mais est syntaxiquement correct. Ces observations suggèrent que la production syntaxique dicte certaines de ses contraintes indépendamment du contenu du message qui est à l'origine de l'énoncé, parfois au prix du sens exprimé. La construction du message et son encodage linguistique apparaissent donc comme des opérations mentales relativement distinctes.

5.7. Les principales opérations en linguistique structurale

Un message qui se déroule au cours du temps peut être représenté sur un axe (l'axe syntagmatique) qui traduit la relation d'ordre entre les différents événements acoustiques et articulatoires se produisant successivement dans un énoncé. Le caractère linéaire est présent dans tout langage parlé. Dans cette chaîne continue, a priori inanalysée par le linguiste, un certain nombre d'opérations permettent de dégager des unités discrètes, unités de différents niveaux formant une hiérarchie, l'unité d'ordre le plus bas étant le phonème. Ces opérations peuvent faire appel au témoignage du sujet parlant, et ce sont alors des méthodes comportementales proches de celles de la psychologie expérimentale.

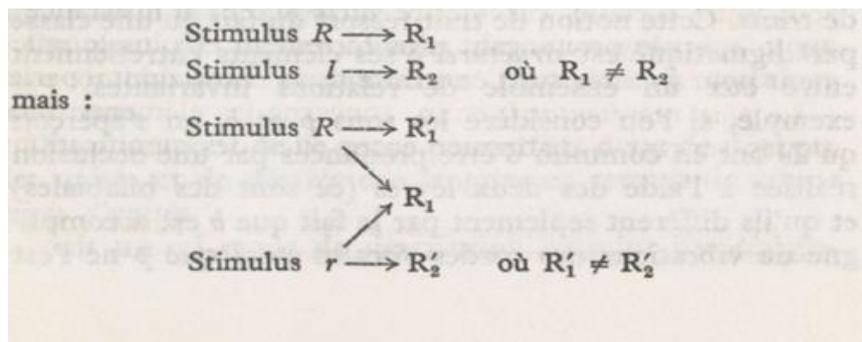
La première opération consiste à établir un inventaire de tous les événements qui sont susceptibles de survenir en un même point de l'axe syntagmatique, c'est-à-dire de tous les événements qui peuvent avoir lieu dans un entourage identique. Par exemple, prenons tous les sons qui peuvent exister en français (c'est-à-dire que l'on constate avoir été émis par des francophones de diverses origines géographique et sociale) en début de mot avant le son *i*. On obtient une classe d'éléments comprenant entre autres l'élément zéro (car il existe des mots qui commencent par le seul son *i*), les sons *k*, *r* grasseyé (noté R), *r* roulé (si l'on a examiné le parler de Français de certaines régions), et un certain nombre d'autres éléments, parmi lesquels des sons en apparence plus complexes, comme *kR*. On dit que les éléments ainsi recensés forment une classe paradigmaticque. Les rapports qu'ils entretiennent entre eux s'appellent des rapports d'opposition et on dit qu'ils sont commutables, l'opération de commutation consistant à remplacer un élément par un autre en un même point de l'axe syntagmatique.

Notons que tous les sons possibles en français ne font pas partie de la classe paradigmaticque prise ici en exemple, et que tous les sons du français ne sont donc pas commutables entre eux. Par exemple, ce que l'on a noté ci-dessus *k* est un son caractérisé articulatoirement comme palatal, c'est-à-dire qu'on le prononce en réalisant une occlusion de l'air expiré au moyen d'un contact entre le dos de la langue et le palais. Il existe aussi un *k* vélaire, où le contact a lieu entre le dos de la langue et le voile du palais, et que l'on trouve par exemple dans le mot « cou » (la différence entre ces deux sortes de *k* n'est en général pas perçue sur les locuteurs francophones, ceci précisément parce que cette différence ne joue pas véritablement le rôle linguistique, mais on peut la percevoir en observant bien la disposition des organes articulatoires lorsqu'on prononce alternativement les mots « qui » et « cou »).

Or, en français, le *k* vélaire ne survient jamais avant le son *i* (mais ce n'est pas le cas dans certaines autres langues) et l'on dira donc que *k* palatal et *k* vélaire ne sont pas en opposition, ils ne sont pas commutables, puisque ces deux éléments ne font jamais partie d'une même classe paradigmatique.

La notion essentielle qui permet d'opérer une classification de ces oppositions (ce qui permettra ensuite de dégager des unités) est la notion de fonction. En effet, toutes les oppositions ne jouent pas le même rôle linguistique. Selon Troubetzkoy les différentes particularités des éléments phoniques peuvent assurer trois fonctions principales, ou « se projeter » sur trois « plans » : Le plan expressif concerne des informations propres au locuteur : par exemple le fait qu'un Français prononce un mot avec un *r* roulé ou un *R* grasseyé ne renseigne pas en général sur ce qu'il veut dire, mais transmet une certaine indication sur son origine géographique. Le plan d'appel concerne des particularités phoniques visant à produire une certaine impression sur l'interlocuteur. Ainsi, dans le mot français « énorme », le locuteur peut dans certains cas mettre un « accent d'insistance » sur le *o*, en le prononçant plus fortement et plus longuement pour insister sur l'énormité de la chose dont il parle. Le plan représentatif, enfin, concerne les éléments phoniques servant à distinguer entre elles des significations dont est doté le message proprement dit (plus exactement, ceci est le cas de la fonction distinctive, le plan représentatif englobant aussi pour Troubetzkoy d'autres fonctions servant à délimiter les différentes unités successives au cours de l'énoncé).

Pour chaque opposition de l'exemple ci-dessus, on peut déterminer immédiatement si elle est pertinente en ce qui concerne chacune de ces fonctions des éléments phoniques. Ainsi, on voit que toutes les oppositions (entre tous les couples d'éléments) sont distinctives sauf celle entre *r* et *R*, laquelle en revanche est pertinente sur le plan expressif alors que les autres ne le sont pas. Si l'on commute *r* et *R*, on s'aperçoit que ceci ne change pas le sens du message proprement dit, alors que pour toute autre commutation, le sens du message sera modifié. Si l'on choisit la fonction distinctive pour établir une partition, *r* et *R*, bien que physiquement très dissemblables, seront donc considérés comme deux variantes d'une même unité : le phonème /r/, alors que les autres éléments sont des réalisations d'unités différentes entre elles. En termes de stimulus et de réponses, on peut formuler ceci en supposant deux sortes de réponses (éventuellement implicites) évoquées chez le récepteur par des stimuli vocaux : une catégorie de réponse *R* en relation avec la fonction distinctive, et une catégorie de réponses en relation avec la fonction expressive. On aura alors :



Source: Peterfalvi (1974).

En d'autres termes, R et l donneront lieu à deux réponses distinctes R_1 et R_2 en ce sens que le récepteur ne réagira pas de la même façon suivant qu'il entend « riz » ou « lit ». En revanche, il donnera d'une part une réponse commune R_1 à « riz » prononcé soit avec un r roulé, soit avec un R grasseyé, puisqu'il identifiera un même mot, mais deux réponses distinctes R'_1 et R'_2 seront évoquées, ces deux réponses correspondant à deux renseignements distincts reçus quant à une certaine caractéristique du locuteur qui a produit ces stimulus. Préalablement à cette classification, l'opération de commutation a permis d'opérer une fragmentation sur l'axe syntagmatique et de déterminer les « tranches » minimales qui ont une fonction distinctive. Ainsi l'élément R est en opposition distinctive (toujours pour le français) avec l'élément kR , puisque le mot « riz » sera identifié comme différent du mot « cri », mais on peut aussi faire une coupure dans l'élément kR et obtenir deux unités, k et R , qui font également partie de cette classe paradigmaticque et qui sont en opposition distinctive. Au contraire, si l'on essaie de faire une coupure dans les autres éléments recensés dans cette classe, rien de tel n'est possible. On définit ainsi le phonème comme l'unité linguistique minimale pourvue d'une fonction distinctive, c'est-à-dire qui sert à distinguer entre différentes formes et significations. Mais en réalité, le phonème peut être défini également comme une entité abstraite correspondant à un faisceau de traits. Cette notion de trait ressort du fait qu'une classe paradigmaticque est structurée : ses éléments entretiennent entre eux un ensemble de relations invariantes. Par exemple, si l'on considère les sons p et b , on s'aperçoit qu'ils ont en commun d'être prononcés par une occlusion réalisée à l'aide des deux lèvres (ce sont des bilabiales) et qu'ils diffèrent seulement par le fait que b est accompagné de vibrations des cordes vocales alors que p ne l'est pas.

CHAPITRE 6 : LE LANGAGE, PROPRIETE SPECIFIQUE DE L'HOMME

Le langage est l'une des caractéristiques singulières de l'être humain. Dans ce chapitre, il s'agit de passer en revue le langage dans sa complexité.

6.1. La spécificité du langage humain

Le langage est un outil de communication. On parle de langage, chaque fois qu'il y a un système de signes destinés à transmettre une information : langages naturels (langues humaines, chant d'oiseau) ou artificiels (code de la route, langage informatique). Selon cette définition basée sur les théories des communications, toutes les formes de communication animale sont des langages. Cependant, un animal ne peut pas parler de faits passés ou futurs, il ne possède pas de syntaxe, ne peut pas parler d'autres choses que ses besoins vitaux et son langage ne peut pas être décomposé en unités plus petites recombinaisons. Il n'y a pas de dialogue entre un homme et un animal car la réponse ne se fait pas sur le même mode (parole-comportement). Même chez des individus de degré inférieur d'intelligence et pathologique, il existe une maîtrise du langage humain qui n'est pas à la portée d'un singe (même si celui-ci peut dépasser l'homme dans d'autres domaines).

En essayant d'apprendre le langage de l'homme à des chimpanzés, on a été obligé de passer par le langage des signes (à cause de la forme du conduit vocal qui est droit chez ces singes et courbé chez l'homme). L'expérience débute en 1966 sous la direction de l'Américaine Garquer avec une femelle chimpanzé (Washoe). Au bout d'un mois, elle peut utiliser plus de cent signes du langage des signes américain. Au bout d'un an, elle commence à associer des mots (moi dedans) puis des formes plus complexes (toi moi sortir) et invente des nouveaux mots avec ceux qu'elle possède en les associant. Elle apprendra ce langage à ses congénères. On a réussi la même expérience avec une femelle gorille (300 mots en cinq ans). Un autre chimpanzé a réussi à symboliser des catégories plus abstraites (légumes, outil). Mais cette communication ne répond qu'à des besoins ou des réponses. Il y a toujours interaction. Il n'y a jamais d'émerveillement, d'interrogation, de récit, etc. Les singes peuvent donc parler mais n'ont pas grand-chose à dire.

6.2. Les différents critères considérés

- **Critères de Charles F. Hockett**

- ✓ **Dualité, double articulation** : Eléments dépourvus de sens qui, entre eux, ont un sens : phonèmes dans le langage humain. Il semblerait que ce soit une des particularités du langage humain. Un message peut être découpé en unité de première articulation (monème : mot avec un signifiant et un signifié) puis en unités plus petites de deuxième articulation (phonème avec un signifiant mais pas de signifié).
- ✓ **Productivité** : Capacité de création de nouveaux messages. Ce n'est pas spécifique à l'homme (ex. les abeilles produisent des messages avec des données différentes en fonction de l'orientation, la distance de leur but).
- ✓ **Arbitraire du code** : Chez les animaux il n'y a pas d'arbitraire ou peu (ou alors on ne le sait pas). L'arbitraire serait donc plutôt spécifique au langage humain.
- ✓ **Interchangeabilité** : Possibilité d'invertir émetteur et récepteur. Ce n'est pas spécifique à l'homme.
- ✓ **Spécialisation** : Langage qui permet de déclencher une réponse chez le récepteur. Ce n'est pas spécifique à l'homme.
- ✓ **Déplacement** : Possibilité dans un message de renvoyer à des éléments éloignés dans l'espace et dans le temps. Ce n'est pas spécifique à l'homme.
- ✓ **Transmission culturelle** : Selon Hockett, seul l'homme a une culture.

- **Critères de Jacques Corraze**

- ✓ **Le dialogue est la condition du langage humain** : Il implique une réponse sur le même mode. Le langage humain ne se réfère pas uniquement à des données objectives. (Il peut se référer à lui-même, à des données imaginaires, à des discours rapportés, au passé ou à l'avenir). Par contre, le mensonge n'est pas le propre de l'homme. Certains merles lancent de faux cris d'alarmes pour récupérer toute la nourriture en cas de manque de nourriture par exemple. La réflexivité non plus. Les animaux ont des attitudes différentes selon les situations (pour jouer, pour faire semblant). On a aussi vu certains animaux corriger des erreurs de communication chez leurs congénères. Le langage humain n'est pas limité par un but en rapport avec les différents besoins vitaux, il est illimité.

- ✓ ***Au niveau de la double articulation*** : On a un nombre limité d'éléments qui constituent le langage humain. A partir d'une trentaine de sons, on peut former des milliers de mots et avec ceux-ci, une quantité infinie de messages contrairement aux animaux où un cri correspond à une situation. À cause de la mémoire humaine qui est limitée, il y a une économie au niveau des éléments utilisés. On trouve des syntaxes simples chez certains animaux, chaque élément garde son sens propre dans une combinaison (par exemple, chez certains singes, les mésanges à tête noire qui ont une grammaire. Ce sont les seuls animaux non humains dans ce cas).
- ✓ ***Le langage se situe dans le temps et non dans l'espace*** : Linéarité. Ce n'est pas spécifique à l'homme. Il existe chez l'homme des moyens de dire quelque chose sans le dire réellement. L'homme peut apprendre d'autres langues alors que ce n'est pas le cas chez les animaux, sauf pour de rares exceptions. Au final on remarque que le langage humain possède même toutes les caractéristiques des deux approches, même si elles ne sont pas toutes spécifiques à celui-ci.

6.3. La communication des abeilles

La nature du langage des abeilles est directement liée à celle de leurs mouvements de danse et à leur position face au soleil. On distingue deux types de danses : ronde (ce qui signifie que le butin se situe à moins de 100m) et frétilante (en faisant un parcours en 8 et en frétilant de l'abdomen, ce qui signifie que le butin se situe entre 100m et 6km). La distance exacte correspond au nombre de figure qu'effectue l'abeille. L'orientation par rapport au soleil indique la direction de la nourriture. Les abeilles sont donc capables de produire et de comprendre un message contenant plusieurs données, elles peuvent conserver celles-ci en mémoire et les communiquer en les symbolisant par divers comportements. Elles sont capables de coder et de décoder. Il y a donc un système de signes chez les abeilles. Cependant, elles sont limitées à certains types de données. Le message est gestuel et non vocal et implique une réponse comportementale. Les abeilles ne peuvent pas construire un message, si elles n'ont pas expérimenté une situation y correspondante. On distingue trois unités significatives :

- ✓ /danse/ => « présence de nourriture »
- ✓ /ronde/ => « proche » ou /frétilante/ => « éloigné »
- ✓ /orientation vers le soleil/ => « butin orienté vers le soleil »/ => « butin orienté à l'opposé du soleil »

Il s'agit d'un message ininterrompu, car il n'y a pas de découpage dans le temps. Il ne possède qu'une première articulation. Chaque message s'associe à un signifié et s'oppose aux autres messages. Il s'agit donc d'un mode de communication pauvre, limité en messages, à la différence du langage humain.

6.4. Langage et pensée

Le concept de « pensée » possède au moins deux acceptions majeures. Au sens strict, c'est la pensée intellectuelle, passant par les idées, par les concepts, par les mots : c'est le jugement. Au sens large, la pensée désigne tout phénomène conscient, comme par exemple l'imagination ou encore la perception. D'un côté, toute pensée semble passer nécessairement par le langage, mais de l'autre, elle semble facilement ne pas toujours emprunter la voie du langage pour se réaliser.

- **La pensée indépendante du langage**

La thèse selon laquelle il serait possible de penser sans langage revient entre autre à considérer le langage comme un simple instrument de la pensée. La pensée est alors ici une réalité préexistante, antérieure, dont le langage se fait simple médiateur. En ce sens, la pensée conceptuelle, passant par des mots ne serait qu'une espèce du genre pensée, ce ne serait qu'une forme, restreinte, qu'elle peut prendre. La pensée serait du spirituel, de l'immatériel qui peut se matérialiser avec le langage ou bien rester immatérielle. On en arrive alors par exemple au problème de l'adéquation du langage avec la pensée qu'elle doit exprimer. Le fait que l'on cherche parfois nos mots peut par exemple être interprété en faveur de cette thèse, du moins en faveur de la thèse selon laquelle la pensée serait antérieure au langage, celui-ci extérieur à celle-là. Certains philosophes ont souligné les limites de la pensée conceptuelle, c'est-à-dire les limites du concept pour exprimer au moins certaines formes de pensée. Pour cela, ils ont mis en exergue l'impossibilité de saisir conceptuellement ce qu'est la vie, et notamment sa forme la plus élevée qu'est la vie consciente, du fait d'une sorte de raideur des concepts. Ainsi, notre existence est profondément temporelle. Il s'agit de ressaisir en deçà de toute activité consciente la vie de l'esprit comme durée, flux. Saisir ce flux temporel, c'est saisir quelque chose de toujours identique en moi, c'est atteindre une vérité. Cette vérité est saisie par une intuition, c'est-à-dire ici une vision de soi par soi ; ce qui peut être compris comme le contact immédiat entre la pensée et son objet, sans le passage par l'intermédiaire d'un concept. L'accès à cette vérité que notre vie consciente se fait par un mouvement qui va contre l'intellect et s'enracine dans le vouloir, comme si la volonté se retournait sur elle-même.

C'est un acte de l'esprit. Il existerait une pensée non conceptuelle, prenant ici la forme de l'intuition intellectuelle. Tout le problème est alors de dire, de communiquer cette durée, car elle est au-delà du langage. La pensée conceptuelle montre ici ses limites. Notre durée est quelque chose d'ineffable, d'indicible : il y a ici une inadéquation entre la pensée intuitive et le langage. Mais on peut tout de même en faire une monstration, une description. Il y aurait donc des formes de pensée intellectuelle sans langage.

Enfin, à côté de ce sens restreint de la pensée, il est possible de mettre en avant un sens bien plus large que l'on retrouve par exemple chez Descartes, pour qui la pensée peut être comprise comme l'ensemble des phénomènes de la vie consciente. Descartes stipule que la pensée est tout ce qui est tellement en nous que nous en sommes immédiatement conscients. Ainsi toutes les opérations de la volonté, de l'entendement, de l'imagination et des sens sont des pensées. La pensée, c'est donc ici ce dont on est immédiatement conscient. Il semble douteux qu'en imaginant on pense avec le langage, du moins si l'on considère celui-ci comme la faculté de communiquer la pensée par un système de signes. On peut traduire le contenu de l'imagination par le langage, mais elle n'est pas elle-même un langage. De même la perception semble bel et bien se passer d'un langage. Par conséquent, la pensée semble bien pouvoir se passer du langage, ce qui revient à considérer celui-ci comme un simple instrument, et la pensée comme antérieure et plus vaste que le langage. L'intuition peut apparaître comme une forme de pensée non conceptuelle dont on ne peut que difficilement rendre compte par langage. La possibilité d'une pensée indépendante du langage apparaît encore plus nettement si l'on adopte un sens large de la pensée.

- **La pensée intellectuelle et la nécessité du langage**

Il est possible de limiter le concept de « pensée », de le faire ainsi coïncider avec l'activité conceptuelle. Pour Kant, par exemple, la pensée est une activité de l'entendement, une activité de liaison qui produit l'unité dans des jugements et des concepts, dans des raisonnements. Penser revient alors à déterminer conceptuellement. L'entendement utilise le concept pour réunir diverses représentations sous une représentation commune. Par ces concepts, l'entendement pose des jugements.

Soit le jugement « tous les corps sont divisibles ». Le concept du divisible se rapporte à divers autres concepts ; mais, entre eux, il se rapporte particulièrement à celui de corps, lequel à son tour, se rapporte à certains phénomènes qui se présentent en nous. Ainsi, ces objets sont médiatement représentés par le concept de la divisibilité.

Tous les jugements sont donc des fonctions qui consistent à ramener nos représentations à l'unité, en substituant à une représentation immédiate une représentation plus élevée qui contient la première avec beaucoup d'autres, et qui sert à la connaissance de l'objet, de sorte que beaucoup de connaissances possibles se trouvent réunies en une seule. Penser revient donc à réunir des représentations diverses sous des représentations plus élevées, à unifier le divers de l'intuition sous des concepts de l'entendement. Si des philosophes comme Bergson, Platon, Aristote ou encore Descartes en défendent l'existence, on peut soutenir que c'est un processus obscur, mystérieux, un concept flou. La connaissance humaine, qui est finie, suppose la coopération de deux facultés : la sensibilité (réceptive) et l'entendement (actif). La sensibilité fournit la matière de la connaissance, alors que l'entendement fournit les concepts, c'est-à-dire la forme. Toute connaissance commence par l'intuition mais ne s'y réduit pas, elle doit être subsumée sous des concepts. D'où la célèbre phrase de Kant : « Les idées sans contenu sont vides, les intuitions sans concepts sont aveugles ». Il n'y a donc pas d'intuition intellectuelle, même pas par rapport au moi : on n'a pas d'intuition de soi (ce qui s'oppose à la thèse de Descartes). Il y a bien chez Kant un rôle de l'intuition intellectuelle, mais simplement heuristique. C'est l'entendement archétypique, qu'il faut distinguer de l'entendement ectype (qui lui n'a qu'une intuition sensible). Autrement dit, l'intuition intellectuelle n'existe pas : ce n'est que l'archétype d'une pensée idéale, d'ordre divin. Puisque l'intuition intellectuelle n'existe pas, il n'y a donc de pensée que conceptuelle, donc passant par le langage. L'ineffable n'est en fait rien de plus qu'une illusion. La pensée n'existe que par le concept : en dehors du concept, il n'existe pas de pensée. Il n'y a pas d'ineffable. Nous ne pouvons penser que par les concepts, du moins au travers des mots. Nous n'avons conscience de nos pensées déterminées et réelles que lorsque nous leur donnons la forme objective, que nous les différencions de notre intériorité, et, par suite, nous les marquons d'une forme externe, mais une forme qui contient aussi le caractère de l'activité interne la plus haute. La pensée ne peut se faire que par le mot, par l'union intime de l'interne (la subjectivité) et de l'externe (l'objectivité du mot). Par conséquent, vouloir penser en se passant des mots serait une tentative insensée. Autrement dit, l'ineffable n'existe pas. La partie la plus élevée de la pensée est une croyance infondée, superficielle. Car l'ineffable n'est pas autre chose que la pensée obscure. L'ineffable est une absence de pensée, de conceptualisation : c'est un défaut de langage. Le langage n'est donc pas un simple instrument insatisfaisant pour communiquer sa pensée : la véritable pensée ne peut que passer par les mots ou par les concepts. On se retrouve alors avec une sorte de dichotomie. D'une part, la pensée au sens strict (conceptuelle) ; et d'autre part, au sens large (non conceptuelle ou ne passant pas par des mots).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Auroux, S. (1993). *La logique des idées*. Paris: PUF

Barac, R., and Bialystok, E. (2011). « Cognitive development of bilingual children ». In *Language Teaching*, 44, 01, 2011, pp 36- 54.

Bassano, D. (2000). « La constitution du lexique : le développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayor (dir.), *L'Acquisition du langage*, vol. I, pp. 137-192.

Bates, E., Dale, P. & Thal, D. (1995). « Individual Differences and their implications for theories of language development ». In P. Fletcher & B. MacWhinney (dir.), *The Handbook of Child Language*, pp. 96-151.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. and Yang, S. (2010). « Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children ». In *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531, 2010.

Bock, K., & Ferreira, V. (2014). « Syntactically speaking ». In M. Goldrick, V. Ferreira & M. Miozzo (dir.), *The Oxford Handbook of Language Production*. Oxford: Oxford University Press.

Caron, J. (1989), *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.

Chomsky, N. (1987). *La nouvelle syntaxe*. Paris : Le Seuil.

Chomsky, N. (1985). *Règles et représentations*. Paris : Flammarion.

Chomsky, N. (1981). « Principles and parameters in syntactic theory ». In M. Piattelli-Palmarini (dir.), *Language and Learning: the Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*.

Chomsky, N. (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris: Flammarion.

Christoffers, I.K., De Groot, A., & Kroll, J.F. (2006). « Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency ». In *Journal of Memory and Language*, 54, 324-345.

Dell, Gary S. and O'Seaghdha Padraig, G. (1992). « Stages of lexical access in language production ». In *Cognition*, 42, pages 287-314.

Fishman, J. A. (1965). « Who speaks what language to whom and when? ». In *La Linguistique* 2, Paris, PUF, pp 67-88.

Fodor, J-A. (1986). *La modularité de l'esprit*. Paris: Minuit.

Green David W. (1986). « Control, activation, and resource ». In *Brain & Language*, 27, pp 210-223.

Green David W. (1998 a). « Mental control of the bilingual lexico-semantic system ». In *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 1, Number 2, pages 67-81.

Green David W. (1998 b). « Schemas, tags and inhibition ». In *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 1, Number 2, pages 100-104.

Grosjean, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition ». In *TRANEL* 19, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel-Suisse, pp 13-41.

Hamers, J.F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

Kail, M. (2015). « L'Acquisition du langage ». *Que sais-je ?*. Paris : PUF.

Rossi, M., & Peter-Defare, E. (1988). *Les Lapsus ou comment notre fourche a langué*. Paris: PUF.

Kohnert, K.J., Bates, E., (2002). « Balancing Bilinguals II: Lexical Comprehension and Cognitive Processing in Children Learning Spanish and English ». In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol.45, 347-359, 2002.

Lüdi, G. (1995). « Parler bilingue et traitements cognitifs ». In *Intellectica*, 1, 20, pp139-156.

Milroy, L. & Muysken, P. (eds.). (1995). *One speaker, two languages cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nespoulous, J-L. (2004). « Linguistique, pathologie du langage et cognition. Des dysfonctionnements langagiers à la caractérisation de l'architecture fonctionnelle du langage ». In C. Fuchs (éd.) *La linguistique cognitive*. Paris : Ophrys.

Peterfalvi, J-M. (1974). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris: PUF.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.